

Muutostoimijuuden muodot ja kehittyminen harjoittelukoulun kehittämisinterventiossa

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajan koulutusohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Syyskuu 2016
Petra Nurminen

Ohjaajat: Anna Rainio ja
Anu Kajamaa



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Petra Nurminen			
Työn nimi - Arbetets titel Muutostoimijuuden muodot ja kehittyminen harjoittelukoulun kehittämisinterventiossa			
Title Types and development of transformative agency in a developmental intervention of a teacher training school			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Anna Rainio (HY, opettajankoulutuslaitos), Anu Kajamaa (HY, käyttäytymistieteiden laitos)		Aika - Datum - Month and year Syyskuu 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 132 s + 1 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Tutkimuksessa analysoitiin harjoittelukoulun opetushenkilökunnan muutostoimijuuden (engl. transformative agency) muotoja ja kehittymistä harjoittelukoulussa toteutetussa kehittämisinterventiossa. Tutkimus pohjautuu toiminnan teoriaan ja kehittävään työntutkimukseen ja pyrkii osaltaan laajentamaan teoriasuuntauksen parissa tehtyä muutostoimijuuden tutkimusta.</p> <p>Muutoslaboratorio on toiminnan teoriaan perustuva työn tutkimisen ja kehittämisen menetelmä. Tutkimusaineisto sisältää kolme muutoslaboratoriokokousta, jotka tutkimusryhmämme ohjasi harjoittelukoulun opetushenkilökunnan parissa Viikin normaalikoulussa keväällä 2015. Kokouksia oli kuusi, joista tähän tutkimukseen on rajattu mukaan ensimmäinen, kolmas ja kuudes. Litteroitu aineisto analysoitiin laadullisin menetelmien hyödyntäen ensin aineistolähtöistä temaattista analyysia ja sen jälkeen teoriaohjaavaa, toiminnanteoreettista muutostoimijuuden muotojen ja kehittymisen analyysia (Haapa-saari, Engeström & Kerosuo, 2014). Analyysissä hyödynnettiin myös aineiston kvantifiointia.</p> <p>Aineistosta tunnistettiin seuraavat muutostoimijuuden muodot: muutoksen, aloitteiden tai ideoiden vastustaminen, nykytoiminnan kriittinen analysointi, toiminnan uusien mahdollisuuksien analysointi, toiminnan uusien muotojen ja mallien visiointi ja kehittäminen sekä konkreettisiin toimiin sitoutuminen. Ensimmäisessä kokouksessa korostuivat vastustuksen ja kriittisen analyysin muodot, kolmannessa kokouksessa kriittisen analyysin lisäksi toiminnan uusien mahdollisuuksien analyysi ja toiminnan uusien mallien ja muotojen visiointi ja kehittäminen ja viimeisessä kokouksessa ylivoimaisesti toiminnan uusien muotojen ja mallien visiointi ja kehittäminen. Aineiston pohjalta ehdotetaan myös uutta muutostoimijuuden muotoa: uskon luominen yhteiseen kehittämiseen. Muutostoimijuuspuheessa oli tunnistettavissa myös kollektiivisesti tuotettuja puheenvuoroja, joiden esiintyvyys kasvoi prosessin aikana ja jotka painottuivat viimeiseen kokoukseen, jossa osallistujat visualisoivat kehittämäänsä jaetun pedagogisen johtamisen kompassimallia. Osallistujien puheen tulkittiin heijastelevan toimijuuden dialektisia jännitteitä (Rainio & Hilppö, 2016) erillisyyden ja yhteenkuuluvuuden sekä autonomian ja yhteiseen rakenteeseen sitoutumisen välillä ja kehitetyn mallin tulkittiin osaltaan etsivän ratkaisua näihin jännitteisiin.</p>			
Avainsanat - Nyckelord toiminnan teoria, muutoslaboratorio, harjoittelukoulu, muutostoimijuus, toimijuuden dialektiikat			
Keywords activity theory, Change Laboratory, teacher training school, transformative agency, dialectics of agency			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)			
ethesis.helsinki.fi			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Petra Nurminen			
Työn nimi - Arbetets titel Muutostoimijuuden muodot ja kehittyminen harjoittelukoulun kehittämisinterventiossa			
Title Types and development of transformative agency in a developmental intervention of a teacher training school			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Anna Rainio (Department of Teacher Education), Anu Kajamaa (Institute of Behavioural Sciences)		Aika - Datum - Month and year September 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 132 pp. + 1 appendix
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>The study analyzed the types and development of transformative agency of teachers in a Change Laboratory intervention in a teacher training school. Theoretical framework is based on activity theoretical research on transformative agency to which the study aims to add new knowledge.</p> <p>Change Laboratory is an activity theoretical method for developing work and organizations. The data for the study consists of three Change Laboratory intervention meetings conducted at the Viikki teacher training school in spring 2015. There were six meetings out of which this study focuses on the first, third and sixth meeting. The transcribed data was analyzed by using qualitative techniques, namely thematic analysis and activity theoretical framework for the identification of the types and development of transformative agency (Haapasaari, Engeström & Kerosuo, 2014). The analysis was enriched by depicting tensions in the development of transformative agency reflecting the dialectics of agency (Rainio & Hilppö, 2016). Quantification was also used to describe the data.</p> <p>Five types of transformative agency depicted by Haapasaari et al. (2014) were found in this data: resisting the change and initiatives, critical analysis of the current activity, explicating new possibilities in the activity, envisioning and developing new models or patterns in the activity, and committing to concrete actions. In the first meeting the most common types were resistance and critical analysis, in the third meeting there were high amount of explicating new possibilities in the activity and envisioning and developing new models or patterns in the activity, and in the sixth meeting the most common type was envisioning and developing new models or patterns in the activity. Based on the data, a new type of transformative agency was also proposed: casting faith in the joint developing. In the speaking turns representing transformative agency, the amount of collectively produced turns increased during the process being highest in the sixth meeting where the participants collectively visualized a new compass model of shared pedagogical leadership. The tensions in the speech reflected the dialectics of agency between the need of belonging and separability and between the need of autonomy and control. The compass model was interpreted to be an attempt to seek for a solution to these tensions.</p>			
Avainsanat - Nyckelord toiminnan teoria, muutoslaboratorio, harjoittelukoulu, muutostoimijuus, toimijuuden dialektiikat			
Keywords activity theory, Change Laboratory, teacher training school, transformative agency, dialectics of agency			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library/ E-Thesis			ethesis.helsinki.fi

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	VIIKIN NORMAALIKOULU TUTKIMUSKONTEKSTINA	6
2.1	Harjoittelukoulun erityislaatuinen tehtävä	6
2.2	Viikin normaalikoulun toiminnan historiallisen kehityksen esittelyä	8
3	MUUTOSLABORATORIOPROSESSI VIIKIN NORMAALIKOULUSSA	11
3.1	Muutoslaboratorio kehittämismenetelmänä	11
3.2	Ekspansiivinen oppimissykli	13
3.3	Muutoslaboratoriointervention kulku Viikin normaalikoulussa	16
4	TOIMIJUUDEN TUTKIMUS TEOREETTISENA VIITEKEHYKSENÄ	23
4.1	Sisäisesti ristiriitainen toimijuus	23
4.2	Muutostoimijuus	30
5	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA	33
5.1	Tutkimusaineiston keruu ja alustava analyysi	33
5.2	Aineiston rajausta ja analyysi	37
5.3	Analyysiyksikkönä puheenvuoro	44
6	MUUTOSTOIMIJUUDEN MUODOT JA KEHITTYMINEN MUUTOSLABORATORIOSSA	49
6.1	Muutostoimijuuden sisällöt ja muodot	49
6.1.1	Yleiskuvaus	50
6.1.2	Muutoksen, aloitteiden tai ideoiden vastustaminen	52
6.1.3	Nykytoiminnan kriittinen analysointi	60
6.1.4	Toiminnan uusien mahdollisuuksien analysointi	71
6.1.5	Toiminnan uusien muotojen ja mallien visiointi ja kehittäminen	77
6.1.6	Konkreettisiin toimiin sitoutuminen	82

6.1.7 Uskon luominen yhteiseen kehittämiseen	82
6.2 Muutostoimijuuden kehittyminen muutoslaboratorioprosessin aikana	85
6.2.1 Muutostoimijuuden muotojen esiintyvyys	85
6.2.2 Kollektiivisesti tuotetut puheenvuorot muutostoimijuuden muotona	90
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	99
7.1 Muutostoimijuuden muotojen ja kehittymisen ja niiden metodiikan tarkastelua	99
7.2 Toimijuuspuheessa rakentuvat dialektiset jännitteet kehitetyn mallin taustalla	104
7.3 Jatkotutkimusaiheita	111
8 TUTKIMUKSEN EETTISYYDEN JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	113
LÄHTEET	120
LIITTEET	133

TAULUKOT

Taulukko 1. Yhteenveto Pedalaboratorio-kokouksista keväällä 2015	35
Taulukko 2. Analyysissä käytetyt työkalut ja käsitteet	41
Taulukko 3. Esimerkki muutostoimijuutta edustavan puheenvuoron luokittelusta	42
Taulukko 4. Muutostoimijuuspuheen pääsisällöt kokouksittain	52
Taulukko 5. Muutostoimijuuden muotojen esiintyvyys prosessin aikana	86
Taulukko 6. Kollektiivisesti tuotettujen muutostoimijuuspuheenvuorojen määrä ja osuus muutostoimijuutta edustavista puheenvuoroista kokouksittain ...	91

KUVIOT

Kuvio 1. Ekspansiivinen oppimissykli ja ekspansiiviset oppimisteot (Engeström, 2004, 61)	15
Kuvio 2. Kuudennessa kokouksessa piirretty jaetun pedagogisen johtamisen kompassimalli	21

1 Johdanto

Tiukentuvat opetusresurssit sekä opetustoimintaan vaikuttavat suuret yhteiskunnalliset muutokset, kuten kasvava digitalisaatio ja mediaistuminen, monikulttuuristuminen ja eriarvoistumiskehitys, muovaavat koulunpitoa ja opetuksen ja oppilaiden tarpeita. Toisaalta yhä nopeammin muuttuva maailma herättää keskustelua ja kysymyksiä siitä, mitä taitoja ja osaamista tulevaisuudessa tarvitaan ja minkä arvojen tulisi ohjata koulun toimintaa ja sen kehittämistä. (mm. Kupiainen, 2013, 53; Happonen & Juuso, 2010, 7.) Suomalaista koulujärjestelmää arvostetaan kansainvälisestikin ja yhteiskunnan muuttuessa sen odotetaan reagoivan muutoksiin yhä herkemmin. Koulun olemukseen suorastaan kuuluu, että se on aina muutoksessa ja muutospaineessa, mikä osaltaan osoittaa sen, että koulua pidetään yhä yhtenä tärkeimmistä yhteiskunnallisista insitituutioista. Vaatimukset kouluun suuntautuvat useista lähteistä työelämästä, valtiovallasta, OECD:stä ja EU:sta oppilaiden vanhempiin saakka. (esim. Kupiainen, 2013, 51; Rajala, 2016, 23).

Uusi, syksyllä 2016 voimaan astunut perusopetuksen opetussuunnitelma on yksi yritys vastata koulua ympäröivän maailman muuttumiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) painottaa oppilaan aktiivista asemaa toimijana ja linjaa, että koulussa tulisi pyrkiä osallisuuden kokemusten lisäämiseen ja oppilaiden tulisi saada ”kokemuksia kuulluiksi ja arvostetuiksi tulemisesta yhteisön jäsenenä” (Opetushallitus, 2014a, 28). Opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksen mukaan myönteiset tunnekokemukset, yhdessä tekeminen ja vuorovaikutus sekä uutta luova toiminta edistävät oppimista, ja siinä korostetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa oppimista, oppimisen prosessiluonnetta, opetuksen eheyttämistä, oppilaan osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia sekä tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä opetuksessa. (Opetushallitus, 2014a; 2014b; Halinen, Kauppinen, Sinko, Jääskeläinen & Holappa, 2014.) Myös uusi oppilashuoltolaki (1287/2013) tukee oppilaan aktiivista roolia korostavaa linjaa antaen oppilaalle aiempaa laajemmat mahdollisuudet vaikuttaa oppilashuoltoprosessiin (ks. esim. Rainio & Hilppö, 2015, 90).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa toimintakulttuurin kehittämisen periaatteena linjataan, että oppilaiden kasvua hyvään vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön tuetaan koulun aikuisten keskinäisellä yhteistyöllä sekä vuorovaikutuksella ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Opetuksen ja oppimisen tavoitteet on määritelty sekä oppiaineittain että oppiaineiden yhteistyönä edistettävälle laaja-alaiselle osaamiselle, joka pitää sisällään tiedot, taidot, asenteet, arvot ja tahdon. Näiden monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen edellyttää uudenlaista opettajien välistä yhteistyötä. (Opetushallitus, 2014a; 2014b; Halinen, Kauppinen, Sinko, Jääskeläinen & Holappa, 2014.)

Monien koulun rakenteiden on nähty vaikeuttavan opettajien yhteistyötä opetuksen kehittämisessä (mm. Engeström, Engeström & Suntio, 2002a; Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2008; Koli, 2014, 21). Esimerkiksi Koli (2014, 21) toteaa, että opettajien työhyvinvointitutkimuksen piirissä on tutkittu melko vähän sitä, miten opettajat yhteisönä kehittävät työtään ja voivat sitä kautta edistää myös työhyvinvointiaan. Yhdessä kehittäminen ei ole perinteisesti kuulunut opetustyön yksilölliseen kulttuuriin. Kulttuurisia muutoksia ei kuitenkaan voida saavuttaa eikä koulujen kohtaamiin muutoshaasteisiin ja -vaateisiin vastata pelkällä yksin toimimisella, mitä opettajien työ on perinteisesti ollut. Opettajan autonomia on Suomessa suuri – opettajalla on vapaus tehdä ja kehittää työtään omilla ehdoillaan, omista lähtökohdistaan, perinteisesti oman luokkansa puitteissa. (mm. Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen, 2012, 96; Vanhalakka-Ruoho, 2008.) Yliopiston tutkimusyksikköinä toimivissa harjoittelukouluissa työskentelevät opettajat ovat yleisen käsityksen mukaan vieläkin korostuneemmin aktiivisia oman työnsä kehittäjiä – valveutuneita ja kiinnostuneita alan tutkimuksesta, pedagogisesta keskustelusta ja kehityksestä. He kehittävät opetustaan ja ovat itsenäisiä toimijoita oman luokkansa ohella yhteistyöverkostoissaan esimerkiksi koti-kouluyhteistyössä, koulun sisäisissä yhteistyöverkostoissa sekä suhteessa tutkimus- ja kehittämisintresseihinsä tai esimerkiksi oppikirjojen tekemiseen ja niihin liittyviin sidosryhmiin. He myös käyvät pedagogista ohjauskeskustelua opetusharjoittelijoiden kanssa läpi lukuvuoden.

Työelämän jatkuva muutos on nostanut toimijuuden yhdeksi tärkeäksi tutkimuskohteeksi suomalaisessa työelämässä. Toimijuudella tarkoitetaan tiivistetysti

yksilöiden, ryhmien ja työyhteisöjen kykyä vaikuttaa omaan työhönsä ja sen toteuttamiseen. (Kerosuo, 2014, 178.) Jotta opettajien ammatillisen kehittymisen haasteisiin voitaisiin vastata, opettajakunnalta vaaditaan uusia pedagogisia ratkaisuja ja aktiivista toimijuutta. Rainion (2003, 25) mukaan koulun kehittämisessä lähtökohdan tulisi olla se, että koulu on ensisijaisesti opettajien ja oppilaiden työpaikka, jossa vallitsee sille ominainen, koulukohtaisesti muotoutuva työkulttuuri. Koulun rakenteelliset tekijät koulurakennuksen arkkitehtuurista oppilasmäärien, ajankäytön ja rajallisten resurssien tuomiin rajoitteisiin muodostavat toiminnallisen rakenteen, johon opettajat sopeutuvat. Jotta kouluopiskelun ja oppimisen tavoissa voitaisiin odottaa tapahtuvan laadullisia ja pysyviä muutoksia, on koulun työkulttuurin ja koko organisaation rakenteen muuttamisen toteuttava siten, että siinä työskentelevät ihmiset määrittävät omista lähtökohdistaan yhteisön toiminnan edellytykset ja mahdollisuudet (ks. myös Gitlin & Margonis, 1995, 377–380). (Rainio, 2003, 25.) Koulu-uudistukset ovat kansainvälisesti epäonnistuneet usein sen takia, että opettajia ja kouluja ei ole riittävässä määrin otettu osaksi uudistamisprosessia (ks. esim. Rajala, 2016, 18–19; Gitlin & Margonis, 1995). Tästä näkökulmasta suomalainen koulujärjestelmä tarjoaa kiinnostavan tutkimuskohteen, sillä opettajien ammattitaitoon ja yhteistyöhön luotetaan ja kouluille ja opettajille annetaan paljon valtaa (Simola, 2015; Sahlberg, 2011; Miettinen, 2012).

Yliopistojen harjoittelukoulut ovat kansallisen opettajankoulutuksen suunnan näyttäjiä ja opetuksen kehittäjiä, ja siten niissä työskentelevän opetushenkilökunnan toimijuuden tutkiminen voidaan nähdä erityisen tärkeänä. Yhteiskunnalliset, kulttuuriset, teknologiset ja taloudelliset muutokset haastavat koulun ohella opettajankoulutuksen jatkuvaan uudistus- ja kehitysprosessiin (Lipponen & Kumpulainen, 2010, 334). Opettajankouluttajien tulisi osallistua aktiivisesti koulujen kehittämisestä käytävään keskusteluun ja opettajankoulutuksen tulisi uudistua sisältöjensä, rakenteidensa ja toimintamuotojensa puolesta siten, että nämä tukisivat koulun kehittämisessä tehtäviä ratkaisuja (Happonen & Juuso, 2010, 7). Voidaan myös katsoa, että harjoittelukoulujen tulisi näyttää esimerkkiä uuden opetussuunnitelman linjausten käyttöönottamisessa ja toimia roolimallina niin opettajien välisen sekä koulun ulkopuolelle suuntautuvan yhteistyön kuin entistä oppilaskeskeisemmän koulukulttuurin kehittämisessä. Opetuksen ja toi-

minnan kehittäminen harjoittelukouluissa on erityisen tärkeää, sillä harjoittelukoulut toimivat mallioppimisen kohteina ja roolimalleina; esimerkiksi Helsingin yliopiston opettajankoulutuksessa kaikki luokanopettajaopiskelijat ja osa aineenopettajaopiskelijoista suorittavat tämänhetkisen käytännön mukaan opetusharjoittelun Viikin normaalikoulussa.

Tämän tutkimuksen konteksti on Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulun alaluokkien opettajayhteisössä toteutettu työkehittämisinterventio. Intervention lähtökohtana oli auttaa harjoittelukoulun opetushenkilökuntaa tunnistamaan koulun ajankohtaisia kehittämistarpeita ja haasteita arjen työtoiminnassa ja kehittämään yhdessä ratkaisukeinoja näihin. Interventio noudatti kehittävän työntutkimuksen periaatteita ja hyödynsi muutoslaboratoriomenetelmää, joka on Helsingin yliopiston Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikössä (vuodesta 2008 alkaen CRADLE – Center for Research on Activity, Development, and Learning) luotu tutkimusperustainen ja osallistava työyhteisöjen kehittämisen menetelmä (ks. mm. Virkkunen, Engeström, Pihlaja & Helle, 2001). Menetelmän lähtökohta on se, että työyhteisöön ei tuoda valmiita ratkaisuja organisaation ulkopuolelta vaan työn kehittäminen tapahtuu tutkijoiden ja paikallisten toimijoiden yhteiskehittelyn tuloksena.

Tutkimusprojekti on tiettävästi ensimmäinen muutoslaboratoriomenetelmän sovellus harjoittelukoulun kontekstissa. Koska kehittämisintervention konteksti oli koulu- ja opetustyö ja sen ratkaisujen kehittäminen, tutkimusryhmä päätyi käyttämään muutoslaboratoriointerventiosta nimeä Pedalaboratorio. Jo Pedalaboratorio-prosessin alussa opettajat tunnistivat yhdeksi keskeiseksi haasteeksi yhteistyökulttuurin puutteellisuuden. Pedalaboratorion päätulos oli uuden yhteistoiminnan muodostuminen ja jaetun pedagogisen johtamisen toimintamalli, joka otettiin käyttöön Viikin normaalikoulussa.

Tämän tutkimuksen kohteena ovat Pedalaboratorio-kokouksissa käydyt keskustelut, jotka kohdistuivat työn ja siinä esiintyvien häiriöiden yhteiseen analysointiin ja uusien työkäytäntöjen kehittämiseen. Muutoslaboratorion ollessa osallistujien toimijuutta vahvistamaan pyrkivä menetelmä (mm. Engeström & Virkkunen, 2007, 70; Virkkunen & Newnham, 2013, 7; Virkkunen, 2006) oli luontevaa

tutkia aineistoa toimijuuden näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on kultuurihistoriallinen toiminnan teoria ja sen piirissä tehty muutostoimijuuden tutkimus. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia Pedalaboratorio-kokouksiin osallistuneen koulun henkilökunnan muutostoimijuuden (engl. transformative agency) ilmenemistä, sen muotoja ja sisältöjä sekä muutostoimijuuden kehittymistä prosessin aikana. Toiminnan teorian periaatteiden mukaan toiminta kehittyy vain ristiriitojen kohtaamisen kautta (esim. Engeström, 1987). Analysoinkin tutkimuksessa myös osallistujien muutostoimijuuspuheessa esiintyneitä ristiriitaisuuksien ilmaisuja ja jännitteitä osana muutostoimijuuden kehittymisen prosessia ja interventiossa yhdessä luodun jaetun pedagogisen johtamisen kompassimallin kehittelyä. Tutkimus on toteutettu laadullisella tutkimusotteella yhdistäen aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa analyysia.

Esitän tutkimuskysymykseni alla.

1. Millaista muutostoimijuutta muutoslaboratorioon osallistuneiden puheessa voidaan tunnistaa?
2. Miten muutostoimijuus muuttuu muutoslaboratorion aikana?

Tässä pro gradu -tutkielmassa on kahdeksan lukua, joista johdantolukua seuraavassa luvussa esittelen tutkimuskontekstin eli Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulun. Kolmas luku jakautuu muutoslaboratoriomenetelmän teoreettisen perustan ja Viikin normaalikoulussa toteutetun muutoslaboratorioprosessin esittelyyn. Neljännessä luvussa esittelen toimijuuden käsitettä ja aiempaa muutostoimijuuteen liittyvää kirjallisuutta. Viides luku kuvaa tutkimuksen metodologian sisältäen aineiston keräämisen ja analyysiprosessin kuvaukset. Kuudennessa luvussa kuvaan tutkimustulokset muutostoimijuuden muotojen, sisällöllisten teemojen ja muutostoimijuuden kehittymisen osalta. Seitsemännessä luvussa teen johtopäätöksiä ja pohdin tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempaan kirjallisuuteen. Viimeisessä luvussa tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimuseettisiä kysymyksiä.

2 Viikin normaalikoulu tutkimuskontekstina

Tässä luvussa esittelen harjoittelukoulua toimintaympäristönä sekä sitä, miten tutkimuksessa on tutustuttu tutkimuskohteeseen ja millainen kuva on piirtynyt Viikin normaalikoulun toiminnan historiallisista muutoksista, ristiriidoista ja jatkuvuuksista.

2.1 Harjoittelukoulun erityislaatuinen tehtävä

Viikin normaalikoululla on harjoittelukouluna kolmitahoinen tehtävä: perusopetuksen tarjoamisen lisäksi opettajien perus- ja täydennyskoulutustehtävä sekä yliopiston yksikkönä velvoite harjoittaa tutkimusta ja kokeilu- ja kehittämistoimintaa. Täten harjoittelukoulun opettajien työ eroaakin melko paljon kunnan koulujen opettajan työstä. Peruskoulutehtävässään Viikin normaalikoulu toimii kuitenkin kuten kunnan koulutkin: oppilaat tulevat koulun lähialueelta. Viikin normaalikoulussa opiskelee oppilaita esikoulusta yhdeksännelle luokalle ja lukiolaisiin asti. Oppilaita koulussa on noin 940 ja henkilökuntaa noin 110 (Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu).

Suomalaisella opettajankoulutuksella on pitkät perinteet, ja yliopistotasoinen se on ollut vuodesta 1971 lähtien. 1970-luvun lopussa opettajankoulutusohjelmien pituudet laajennettiin neljästä viiden vuoden mittaisiksi ja tutkinnon tasoksi määritettiin maisterin tutkinto. (mm. Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006, 7.) Normaalikoulun muodostumiseen vaikutti ratkaisevasti J. V. Snellman, joka ehdotti vuonna 1861 normaalikoulun perustamista Helsinkiin perustelunaan se, että ilman normaalikoulun perustamista ei voitaisi taata, että kasvatusoppia opiskelevien seuraama opetus olisi hyväksi heidän oppimiselleen ja kehittymiselleen. Hänen mukaansa täytyisi olla takeet niiden koulujen menetelmien oikeellisuudesta ja suositeltavuudesta, joihin opiskelijoita lähetetään havainnoimaan opetusta. Lisäksi Snellmanin mukaan ohjaamaton opetuksen seuraaminen ja harjoittelu johtaa vain perinteisen menetelmän omaksumiseen, minkä takia olisikin perustettava ”mallikoulu”, jossa harjoittelu kytkeytyy edistyksellisimpien opetusmenetelmien seuraamiseen ja kokeilemiseen. Snellman nosti normaalikou-

lun perusajatuksiksi teoreettisten opintojen ja käytännön opetusharjoittelun kiinteän vuorovaikutuksen ja yhtenäisyyden ja näki, että opetuksen ja menetelmien kehittämisen on oltava teoreettisten periaatteiden soveltamista ja testaamista, mistä johtuen myös normaalikoulun rehtorin ja yliopettajien olisi oltava teoreettisesti valveutuneita ja toimittava kiinteässä yhteistyössä yliopiston professoreiden kanssa. (Miettinen, 1993, 36–37.)

Kehittämisen eetos ja ajatus teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämisestä ovat yhä vahvat harjoittelukouluista puhuttaessa. Harjoittelukoulut eli normaalikoulut ovat nykyisin yliopistojen kouluja, joiden tehtävä on yliopistolain (558/2009) ja harjoittelukoulujen johtosääntöjen (esim. Helsingin yliopiston harjoittelukoulujen johtosääntö) mukaan ohjatun harjoittelun eli opetusharjoittelun järjestäminen ja opettajankoulutuksen kehittäminen (mm. Happonen & Juuso, 2010, 8). Perusasteen ja lukion opettajien koulutukseen sisältyy valtioneuvoston asetuksen (794/2004) perusteella ohjattua harjoittelua, joka nimensä mukaisesti on opiskelijan eli opetusharjoittelijan ohjaamista opettajuuteen. Opetusharjoittelun tarkoituksena on tukea opiskelijan kasvua työtään tutkivaksi ja kehittäväksi asiantuntijaksi ja auttaa yhdistämään teoreettinen tieto käytäntöön sekä osoittaa, millä tavalla käytännön opetustilanteista voidaan saada aineksia opetuksen kehittämiseksi. (mm. Niemi, Hansen, Jakku-Sihvonen & Välijärvi, 2007, 17; Martikainen, 2010, 25.)

Opetusharjoittelun ohjaustehtävä on nykyisin jakautunut eri ohjaajaryhmille: yliopiston opettajankouluttajille, yliopiston harjoittelukoulujen opettajille sekä kenttäkoulujen opettajille. Eri harjoitteluiden ohjaamisessa on erilaisia painotuksia: esimerkiksi Helsingin yliopistossa maisterivaiheen opetusharjoittelu suoritetaan nykyään luokanopettajakoulutuksessa kenttäkouluissa, kun taas ensimmäisen vuoden orientoiva harjoittelu ja monialainen harjoittelu järjestetään normaalikoulussa. Päävastuu ohjaamisesta on normaalikouluissa tehtävissä harjoitteluissa harjoittelukoulujen opettajilla, vaikka myös yliopiston opettajankouluttajat osallistuvat ohjaamiseen. (Martikainen, 2010, 25.)

Opetusharjoittelutehtävän vakiintuneen aseman rinnalle on nostettu 2000-luvulla vaatimus harjoittelukoulujen tutkimusluonteen vahvistamisesta sekä tut-

kimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminnan terävöittämisestä (mm. Happonen & Juuso, 2010, 8; van den Berg, 2012, 8–9; opetusministeriö, 2007). Opetusministeriö (2007, 51) on linjannut, että ”opettajankoulutusta koskevan tutkimuksen laadun kehittymisen ja rahoitusperustan vahvistumisen edellytyksenä” on se, että opettajankoulutusyksiköt laativat yhdessä valtakunnallisen suunnitelman tutkimuksen kehittämiseksi. Lisäksi kunkin normaalikoulun edellytetään laativan oma tutkimus- ja kehittämisohjelmansa, jossa määritellään kehittämistyön painopisteet ja keskeiset tutkimusteemat sekä oma tutkimukseen perustuva opetuksen kehittämistehtävä (mts. 51–52). Tästä lähtökohdasta tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminta on nostettu kaikkien Suomen harjoittelukoulujen sisäisen strategisen kehittämisen tehtäväksi (Harjoittelukoulujen strategia 2020; Happonen & Juuso, 2010, 8). Eri puolilla Suomea toimivat harjoittelukoulut ovat perustaneet myös TutKoKe-verkoston, jonka tehtäväksi on asetettu normaalikoulujen tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminnan edistäminen ja koordinointi (van den Berg, 2012, 8). Harjoittelukoulun opettajien työtä esimerkiksi Helsingissä määrittävät siis paitsi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, myös harjoittelukoulun tehtäviä määrittävä yliopistolaki (558/2009), Helsingin yliopiston harjoittelukoulujen johtosääntö, tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoimintaa viitoittava harjoittelukoulustrategia sekä opetusharjoittelun osalta Helsingin yliopiston opettajankoulutusten tutkintovaatimukset.

2.2 Viikin normaalikoulun toiminnan historiallisen kehityksen esittelyä

Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu Helsingissä on vanhimpia kouluja Suomessa; sen historia alkaa jo vuodesta 1869 Helsingin suomalaisena tyttö-kouluna Helsingin keskusta-alueelta. Vuonna 1969 koulu sai uuden koulurakennuksen Etelä-Haagasta, mikä merkitsi muuttumista perinteisestä keskusta-koulusta esikaupunkioppilaitokseksi. Opettaja- ja oppilaskunnan säilyvyys kuitenkin takasi sen, että paljon vanhasta koulusta siirtyi Haagaan; lähes kaikki opettajat siirtyivät uuteen koulutaloon, ja vain harva oppilas jätti koulun pidentyneiden ja hankaloituneiden matkayhteyksien takia. Uusi 700 oppilaan koulurakennus oli uudenlainen koulurakennus, jota tultiin ihailemaan ulkomailta asti.

Rakennus oli suunniteltu alun perin tyttökouluksi, mutta muuttuminen Helsingin yhteisnormaalilyseoksi (HYNL) toi poikaoppilaat kouluun vuonna 1970. Peruskoulun mukanaan tuomista murroksista eniten koulun ilmapiiriin vaikutti oppilasaineksen muuttuminen: enää oppilaat eivät valikoituneet pääsykokeen kautta vaan oppilaat tulivat omasta koulupiiristä. Osin tämän oppilasaineksen monimuotoistumisen myötä siirryttiin oppilaslähtöisempään ja ongelmakeskeisempään opetustapaan. Myös kurinpito-ongelmat luokissa sekä häiriöt välitunnilla ja koulun päätyttyä lisääntyivät. (Kolbe, 1994, 118–119, 135–136.) Kuitenkin opettajat kuvasivat muutoslaboratoriokeskusteluissa nykytilanteesta käsin Haagan ajan oppilasainesta kovin homogeeniseksi ja aluetta sosioekonomisen taustansa osalta ”lintukodoksi” (Pedalaboratorio-kokous 29.4.2015).

Koko harjoittelukoulun olemassaoloa varjosti 1990-luvun alkupuoliskolla uhka, kun Helsingin yliopistolla oli jo valmisteilla asetus harjoittelukoulujen lakkauttamiseksi kiristyneen taloustilanteen paineissa. Uhka ei toteutunut, ja merkittävä muutos koulun historiassa tapahtui, kun Seppo Lahden ajatuksesta päätettiin keskittää yliopiston toimintoja Viikkiin mukaan lukien yliopiston harjoittelukoulu. Päätös Viikin koulun rakentamisesta saatiin vuonna 1998, ja muutto alkoi vaiheittain väliaikaistiloihin siirtymisellä. Myös johtava rehtori vaihtui vuonna 2002. Koulun nimi muutettiin vuonna 2003 Helsingin II normaalikoulusta Helsingin yliopiston Viikin normaalikouluksi (Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu 2014–2015, 2). (Historiahaastattelut, 2015.)

Muuton yhteydessä koulurakennuksen ja ympäristön lisäksi oppilaat ja heidän vanhempansa vaihtuivat käytännössä täysin, minkä takia esimerkiksi Haagan aikana tiiviiksi kehitettyjen koti-koulusuhteiden rakentaminen täytyi aloittaa alusta. Koko Viikin alue oli tuohon aikaan vasta rakenteilla ja siten sinne muuttaneet perheetkin olivat vasta sopeutumassa ja asettumassa aloilleen uuteen asuinympäristöönsä. Alueella esiintyi myös sosiaalisia ongelmia. Koulutyö alkoi Viikissä kokonaisuudessaan syksyllä 2003. Samalla koulu muuttui yhtenäiskouluksi kattaen luokat aina esikoululaisista yhdeksänteen luokkaan. Tosin yhtenäiskoulun todellisen idean toteutuminen on opettajien mukaan ottanut aikaa ja yhä jäänyt monelta osin puolitiehen ja lähinnä hallinnolliseksi ratkaisuksi. (Pedalaboratorio-kokous 29.4.2015; historiahaastattelut, 2015; Viikin normaalikoulu

2014–2015, 2.) Koulun johtava rehtori on vaihtunut vielä kevään 2015 muutoslaboratoriokokousten jälkeen (Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu 2014–2015, 5).

Toiminnassa opettajat tunnistivat myös tiettyjä pysyvyyksiä aina Haagan vuosilta Pedalaboratorion toteuttamiseen saakka. Koulun johdon koettiin olleen salliva tai jopa heikko niin pitkään kuin osallistujilla oli kokemustietoa ja opettajilla koettiin olleen ja edelleen olevan erittäin suuri vapaus tehdä työtään haluamallaan tavalla ja omista lähtökodistaan. Normaalikoulun opettajien myös nähtiin aina olleen kunnianhimoisia työssään ja halunneen kehittää osaamistaan ja työtään, mutta kehittämiskokeilut ovat yleisesti tapahtuneet lähinnä oman luokan puitteissa tai hyvin pienissä yhteistyön piireissä. Toiminnassa tunnistettiin muutoksena tiukentunut rahatilanne, mikä on luonut vaatimuksia uudenaikaisista rahoituksen hankkimisen tavoista hankehakemusten tekemisenä ja hankkeisiin osallistumisena. Lisäksi yliopiston didaktikkojen ohjaustunteja opetusharjoittelussa on vähennetty, mikä on lisännyt Viikin opettajien ainedidaktisen harjoittelunohjauksen määrää. Viikkiin on myös siirtynyt suoritettavaksi luokanopettajaopiskelijoiden ensimmäisenä opiskeluvuotena suorittama orientoiva harjoittelu, mikä on lisännyt osaltaan ainedidaktista ohjaustyötä ja muuttanut ohjauksen painopistettä. (Historiahaastattelut, 2015; Padalaboratorio-kokous 29.4.2015.)

Oppilaiden osallisuutta on pyritty lisäämään koulun toiminnassa. Oppilaskunta-toiminta, nimeltään Pikkuparlamentti, aloitettiin vuonna 2004. Vertaissovittelu-toiminta Verso on toiminut vuodesta 2006. (Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu 2014–2015, 17, 19).

3 Muutoslaboratorioprosessi Viikin normaalikoulussa

Tässä luvussa esittelen muutoslaboratoriota kehittämismenetelmänä ja sen taustalla olevia teoreettisia lähtökohtia. Sen jälkeen selostan muutoslaboratoriomenetelmää hyödyntäneen Pedalaboratorio-kehittämiskeskityksen toteutuksen kulun Viikin normaalikoulussa keväällä 2015.

3.1 Muutoslaboratorio kehittämismenetelmänä

Muutoslaboratorio on toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen lähestymistapoihin sekä ekspansiivisen oppimisen teoriaan perustuva interventiomenetelmä ja välineiden yhdistelmä osallistujien työtoiminnan kehittämiseksi yhteistyössä tutkija-interventionistien kanssa (mm. Virkkunen & Newnham, 2013, 15; Engeström & Virkkunen, 2007, 68; Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja & Poikela, 1996). Muutoslaboratoriomenetelmää on sovellettu 1990-luvulta saakka Suomessa ja kansainvälisesti useilla aloilla, mm. terveydenhuollossa, teollisuudessa, media-alalla ja vähittäiskaupassa (mm. Virkkunen & Newnham, 2013, 26; Kerosuo, Kajamaa & Engeström, 2010, 112). Oppilaitoksissa ja kouluissa on myös toteutettu useita muutoslaboratorioita (mm. Rainio, 2003; Koli, 2014; Käyhkö, 2015; Kärkkäinen, 1999; Hyrkkänen, 2007; Virkkunen & Tenhunen, 2010; Engeström, Engeström & Suntio, 2002). Tämä tutkimusprojekti on kuitenkin tietävästi ensimmäinen muutoslaboratoriosovellus harjoittelukoulussa.

Muutoslaboratoriointerventio toteutetaan yleensä organisaation pilottiyksikössä kuudesta kahteentoista viikottaisen, valmistellun, kahdesta kolmeen tuntia kestävä kokouksen sarjana, joita seuraa kokeilujakso, jonka aikana kokeillaan käytännössä uutta tapaa nähdä toiminnan kohde sekä uusia välineitä ja toiminnan tapoja. Lisäksi prosessiin kuuluu joitakin kuukausia myöhemmin yhdestä kahteen kokousta, joiden tarkoituksena on prosessin seuranta ja arviointi sekä kehitetyn käytännön ja välineiden jatkokehittäminen. (Engeström & Sannino, 2010, 12; Virkkunen, 2006, 50.) Virkkusen ja Newnhamin (2013, 10) mukaan menestyksekkäät interventiot toteutetaan eritoten alussa riittävän tiiviillä aikataululla, jotta varmistetaan keskustelun jatkuminen ja ideoiden kartoittaminen ko-

kouksesta toiseen. Tätä tuetaan myös kokouksissa tapahtuvan kollektiivisen ajattelun dokumentoinnilla ja visualisoimisella (mts. 10).

Muutoslaboratorion tavoitteena on auttaa työntekijöitä hahmottamaan toimintakäytännön kokonaisuus ja se, miten arkityössä esiintyvät ongelmat liittyvät toiminnan vakiintuneisiin rakenteisiin, sekä etsimään ongelmiin toimintakäytäntöä kehittäviä ratkaisuja (Virkkunen ym., 2001, 14). Osallistujat analysoivat työnsä toimintajärjestelmän historiaa, ristiriitoja ja lähikehityksen vyöhykettä, suunnittelevat uuden toiminnan mallin ja ottavat askelia kohti mallin implementoimista (mm. Engeström & Sannino, 2012, 53). Keskeinen näkemys on, että työkäytännöt voivat kehittyä kollektiivisen, kognitiivisen ja materiaalsen *toiminnan kohteen* uudelleenkäsitteellistämisen kautta (Sannino, 2008, 235). Tätä toiminnan kohteen uudelleenkäsitteellistämisen ja toiminnan kokonaisuuden uudenlaisen hahmottamisen prosessia pyritään edistämään käyttämällä kokouksissa videoitua materiaalia työtoiminnasta sekä toimintaa koskevia teoreettisia malleja stimulaationa keskustelulle ja käytäntöjen uudelleensuunnittelulle (mm. Sannino, 2008, 235; Engeström & Virkkunen, 2007, 70; Virkkunen ym., 2001, 14). Virkkusen (2006, 58) mukaan muutostoimijuuden kehittämisessä keskeinen käännekohta on se, kun aletaan käsitellä yksityiskohtaisemmin päivittäisen toiminnan ongelmien systeemisiä syitä, sillä tämä siirtää huomion ja tutkimisen yksittäisistä ongelmista laajempaan kysymykseen siitä, millä tavalla toimintajärjestelmän kehitykselliset ristiriidat voitaisiin ylittää.

Muutoslaboratorio pohjautuu osallistujien intensiiviseen yhteistoimintaan toiminnan kehittämishaasteiden ja -mahdollisuuksien tutkimisessa (Virkkunen & Newnham, 2013, 7). Myöskään tutkija-interventionistit eivät ole kehityksen ulkopuolisia tarkkailijoita vaan osallistuvat keskusteluun kehityksen sisällöstä (Engeström, 2004, 13). Muutoslaboratorio on osanottajia vahvasti osallistava ja toimijuutta vahvistava väline (Engeström & Virkkunen, 2007, 70), jonka tavoitteena on käytännön ratkaisun tuottamisen ohella saada aikaan ja kehittää osallistujien yhteistä muutostoimijuutta sekä motivaatiota, jotka perustuvat uudenlaiseen ymmärrykseen toiminnan ideasta ja uusiin näköaloihin tulevaisuuden kehityksestä (Virkkunen & Newnham, 2013, 10; Virkkunen, 2006). Menetelmä on kehitetty tukemaan ja aikaansaamaan laadullista muutosta ja organisaation

ekspansiivista oppimista työtoiminnan kehyksessä (mm. Virkkunen & Newnham, 2013; Virkkunen, 2006; Engeström & Sannino, 2010). Ekspansiivisen oppimisen prosessia pyritään kiihdyttämään perättäisten tehtävänantojen avulla, jotka vaativat tiettyjä ekspansiivisia oppimistekoja (Engeström & Sannino, 2010, 12; ks. lisää seuraavasta luvusta 3.2). Muutoslaboratorio tarjoaa alustan yhteisölliselle ekspansiivisen oppimisen prosessille ja siinä toiminnan yhteisen kohteen jaetulle rakentamiselle. Prosessi perustuu kulttuuristen ja sosiaalisten voimavarojen hyödyntämiseen sekä yhteiseen ja vastavuoroiseen oppimiseen. (Kerosuo, Kajamaa & Engeström, 2010, 112–113.)

3.2 Ekspansiivinen oppimissykli

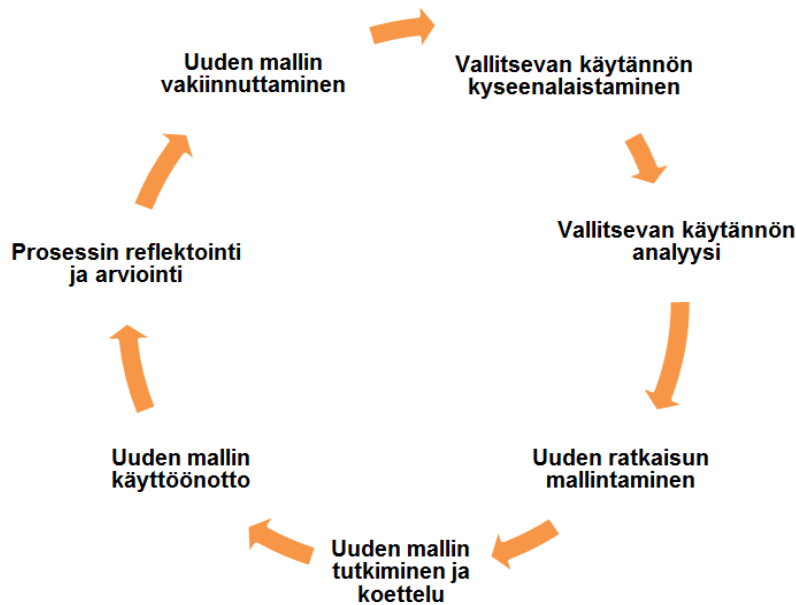
Kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan sekä Batesonin ja Bakhtinin teoreettisille ideoille (Engeström & Sannino, 2010, 4) pohjautuva uutta luovan eli ekspansiivisen oppimisen teoria pyrkii selittämään työn ja organisaatioiden laadullista muuttumista eli oppimisprosessia, jonka aikana opitaan jotain sellaista, jota ei oppimisprosessin alkaessa ollut vielä olemassa (Engeström, 2004, 59; Virkkunen, 2006, 59). Ekspansiivinen oppiminen edellyttää toteutuakseen tyypillisesti kaksoisärsytyksen periaatteeseen perustuvia formatiivisia interventioita, kuten muutoslaboratorio, joiden aikana oppijasubjekti muuttuu erillisistä yksilöistä yhteisöiksi ja verkostoiksi (Engeström & Sannino, 2010, 5.)

Ekspansiivista oppimista tarvitaan yhteisöjen toiminnan laadullisen muutoksen aikaansaamiseksi esimerkiksi työorganisaatioissa (mm. Engeström, Rantavuori & Kerosuo, 2013, 103). Ekspansiivisen oppimisen tunnuspiirteenä on siihen osallistuvien organisaatioiden vallitsevan toimintalogiikan kyseenalaistaminen ja toiminnan kohteen laadullinen muutos ja radikaali laajeneminen: oppiminen avartaa toiminnan piiriä ja mahdollisuuksia ikään kuin uudelle tasolle (Engeström, 2004, 59, 62; Virkkunen, 2006, 44). Ekspansiivisen ratkaisun ydin on uusi käsitys työn kohteesta eli siitä, mitä tuotetaan ja miksi, mikä voi käytännössä tarkoittaa toiminnan kohteen ja vaikutuspiirin laajentumista esimerkiksi kokonaan uudenlaisiin tuotteisiin, asiakkaisiin tai yhteiskunnallisiin tehtäviin (Engeström & Virkkunen, 2007, 69). Lisäksi ekspansiiviseen oppimiseen kuuluu uu-

den toimintaperiaatteen hahmottaminen, sitä vastaavan uuden toiminnan kuvaustavan luominen sekä uuden toimintatavan toteuttamiseksi tarvittavien uusien välineiden kehittäminen (Virkkunen & Ahonen, 2008, 49). Ekspansiivisen oppimisen kohteena on siis toimintajärjestelmä ja sen laadullinen muutos, ja tällainen oppimisprosessi on luonteeltaan kollektiivinen ja pitkäkestoinen; merkittäviin toimintatavan muutoksiin johtavat oppimissyklit kestävät organisaatioissa tyypillisesti kuukausia, jopa vuosia (mm. Engeström, 2004, 60; 1995, 87).

Toiminnan teoriaan pohjautuvassa tutkimuksessa ristiriidan käsitteellä viitataan toiminnan historian kuluessa muodostuneisiin vastakkaisiin voimasuhteisiin ja toiminnan rakenteellisiin sisäisiin jännitteisiin, jotka ovat kehitykselle välttämätön ominaispiirre (mm. Engeström, 2004, 62–63). Työyhteisön toimintajärjestelmän sisäiset ristiriidat voidaan toiminnan teorian mukaan ylittää vain ekspansiivisten oppimistekojen avulla, ja ekspansiivinen oppiminen on näin ollen toimintajärjestelmien sisäisten ja eri toimintajärjestelmien välisten ristiriitojen kehkeytymistä ja ratkaisemista. (Engeström, 2004, 59–62.)

Muutoslaboratorioprosessi mukailee ideaalitalanteessa ekspansiivista oppimissykliä, joka etenee moniaskelisena kehänä, jossa kuitenkin voidaan törmätä ajoittain esteisiin ja joutua ottamaan askelia taaksepäin. Mikään syklin vaiheista ei yksin takaa uuden laajemman kohteen muodostumista, vaan oppimisteot muodostavat kokonaisuuden. (Engeström, 2004, 60.) Prosessin episteeminen eteneminen abstraktista konkreettiseen saavutetaan yhteisten oppimistekojen kautta, jotka yhdessä muodostavat ekspansiivisen oppimisen syklin tai spiraalin, joka viittaa muotona siihen, että yhtä täydentynyttä sykliä ajatellaan seuraavan aina seuraava sykli. Oppimisteot voidaan pelkistäen esittää ideaalityyppinä, puhtaan ekspansiivisena oppimissyklinä (kuvio 1). (Engeström, 2008, 130–131; Engeström, Rantavuori & Kerosuo, 2013, 85.)



Kuvio 1. Ekspansiivinen oppimissykli ja ekspansiiviset oppimisteot (Engeström, 2004, 61)

Ekspansiiviset oppimisteot on esitelty alla (ks. myös kuvio 1).

1. Kyseenalaistaminen

- Ensimmäinen oppimisteko sisältää vallitsevan käytännön ja ajattelumallin joidenkin puolten kyseenalaistamisen, kritisoimisen tai torjumisen.

2. Analyysi

- Toinen oppimisteko on vallitsevan tilanteen analyysi, joka pitää sisälleen pyrkimyksen tilanteen mentaaliseen, diskursiiviseen tai käytännölliseen muuttamiseen tarkoituksena löytää syitä ja selittäviä mekanismeja liittyen vallitsevaan tilanteeseen. Analyysi nostaa esiin miksi-kysymyksiä. Analyysi jakaantuu kahteen tyyppiin, joista ensimmäinen on historiallis-geneettinen analyysi, joka pyrkii selittämään tilannetta jäljittämällä sen alkuperää ja historiallista kehittymistä, ja toinen on aktuaalis-empiirinen nykytoiminnan analyysi, jossa pyritään selittämään tilannetta rakentamalla kuvaa sen sisäisistä systeemisistä suhteista.

3. Ratkaisun mallintaminen

- Kolmas oppimisteko on vasta löydetyn, selittävän ratkaisun tai yhteyden mallintaminen näkyvään ja siirrettävään ilmaisuun. Uudes-

ta ideasta rakennetaan selkeä ja pelkistetty malli, joka selittää ongelmatilanteen ja tarjoaa ratkaisun siihen.

4. Mallin tutkiminen ja koettelu

- Neljäs oppimisteko on mallin tutkimista, kokeilemista ja testaamista tarkoituksena selvittää tarkemmin mallin dynamiikka, mahdollisuudet ja rajoitukset.

5. Mallin käyttöönotto

- Viides oppimisteko koskee mallin konkretisointia sen rikastamisen ja käsitteellisen laajentamisen sekä käytännön sovellusten avulla.

6. Prosessin reflektointi ja arviointi

- Kuudes oppimisteko koskee prosessin reflektointia ja arviointia.

7. Mallin vakiinnuttaminen

- Seitsemäs oppimisteko koskee tulosten vahvistamista ja yhdistämistä uudeksi, vakaaksi käytännön toiminnan muodoksi. (Engeström, 2008, 130–131; Engeström, 2004, 60–61.)

Käytännössä oppimisteot ajoittuvat monikerroksisemmin kuin kuviossa eikä varmasti mikään yhteisöllinen oppimisprosessi noudata täysin tätä ideaalimallia; vaiheet voivat toteutua eri järjestyksessä tai sykli palautua edelliseen vaiheeseen, minkä vuoksi kuviossa 1 voisi yhtä hyvin olla kaksisuuntaiset nuolet. Kuitenkin sykli voi täydentyä vasta, kun uusi kehitetty toimintamalli otetaan käyttöön ja vakiinnutetaan käyttöön. (Engeström, 2004, 13, 17, 59–61; 2008; 131; Engeström & Virkkunen, 2007, 70; Engeström & Sannino, 2010, 12.)

3.3 Muutoslaboratoriointervention kulku Viikin normaalikoulussa

Pedalaboratorion ohjanneet tutkimusryhmän jäsenet ovat dosentti Anu Kajamaa (Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Toiminnan, kehityksen ja oppimisen tutkimusyksikkö), professori Lasse Lipponen (Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos), tohtoriopiskelijat Antti Rajala ja Jaakko Hilppö sekä yleisen kasvatustieteen graduntekijä Katrin Riisla ja minä. Tutkimusprojekti käynnistyi maaliskuussa 2015 tutkimusryhmän

ja Viikin normaalikoulun perusasteen rehtorin välisellä keskustelulla. Rehtori antoi tukensa tutkimusryhmän ehdottamalle projektille ja osallistui itse tutkimusryhmän tekemään ennakkohaastatteluun koulun lähtötilanteen kartoittamiseksi. Ennen Pedalaboratorio-kokouksia tutkijaryhmä keräsi rehtorin haastattelun lisäksi havainnointiaineistoa koulun arkipäivän toiminnasta sekä oppilaiden ja opettajien kokemista kehittämistarpeista hyödyntämällä visuaalista etnografiaa ja opettajien ja oppilaiden haastatteluita. Aineistoa kerättiin viiden tutkimusryhmän jäsenen toimesta kahden koulupäivän aikana maaliskuussa 2015.

Tutkimusryhmä piti maaliskuussa peruskoulun henkilökunnalle opettajainkokouksen yhteydessä info- ja rekrytointituokion Pedalaboratoriosta. Varsinaisiin Pedalaboratorio-kokouksiin sisältyi kuusi noin viikon välein pidettyä kokousta huhti-toukokuussa 2015. Kokouksiin osallistui lopulta henkilökuntaa vain alaluokkien (luokat 1–6) puolelta. Kussakin kokouksessa valittiin muutoslaboratoriomenetelmän mukaisesti yksi osanottaja taulukkirjuriksi, joka kirjoitti fläppipapereille ryhmän keskustelun aikana tuottamat keskeiset ideat ja havainnot, ja yksi muistion laatijaksi, joka luki seuraavan kokouksen aluksi ääneen edellisestä kokouksesta laatimansa muistion (ks. Virkkunen ym., 2001, 24). Kokoukset pidettiin Viikin normaalikoulun neuvotteluhuoneessa, jossa istuttiin pitkän pöydän ääressä. Tutkijat toivat ensimmäisessä ja toisessa muutoslaboratoriokokouksessa esiin koulussa havaitsemiaan ja haastatteluissa esiin tulleita työn ongelmia ja kehityshaasteita. Ensimmäistä kokousta lukuun ottamatta tutkimusryhmä näytti kokouksissa stimuluksena eli muutoslaboratorion termein ”peiliaineistona” valittuja otteita edellisen kerran keskusteludys äänitiedoston, videokuvan tai keskustelutiedoston pohjalta tehtyjen muistiinpanojen muodossa. Näitä käytettiin paitsi edellisen kokouksen keskustelun mieleenpalauttajina, myös tuomaan keskustelun pohjaksi ne teemat ja kehittämishaasteet, jotka tutkimusryhmä näki tutkimuksenmukaiseksi prosessin etenemisen ja jatkotyöskentelyn kannalta.

Ennakkotietämyksen ja havainnointiaineiston perusteella tutkijaryhmän ajatuksena oli alun perin kehittää tässä interventiossa uusia keinoja, joiden avulla myös oppilaat voisivat osallistua kehittämisprosessin kaikkiin vaiheisiin, ja suunnata intervention painopistettä oppilaskeskeisen pedagogiikan ajatuksille ja oppilaiden osallistamisen ja osallisuuden tapojen pohtimiseen ja kehittämiseen

opetuksessa ja koulutyössä. Tutkijat suunnittelivat muutoslaboratorioprosessin toteutuksen mukailemaan ekspansiivisen muutossyklin vaihteita (ks. kuvio 1), jossa kuva toiminnan perusristiriidoista ja niiden ratkaisemisen edellytyksistä tarkentuu vaihe vaiheelta (ks. Virkkunen ym., 2001, 180). Tavoitteena oli saada aikaan ekspansiivista oppimista sekä lopputuloksena uusi toiminnan mallinnus. Muutoslaboratorio on menetelmänä osallistujalähtöinen, ja kehittämisprosessin sisältö muuttuikin prosessin kulussa huomattavasti tutkijoiden ennakkoletuksista ja -suunnitelmista. Tutkimukset osoittavat, että osallistujien oppimisteot eivät välttämättä vastaa interventionistien tavoitteita esimerkiksi osallistujille annettujen tehtävien takana tai osallistujien agenda voi muutoin erota tutkijoiden agendasta intervention alusta alkaen (esim. Engeström & Sannino, 2012, 54; Engeström, 2011, 611), kuten tässäkin prosessissa tapahtui. Osallistujat ottavat näin itselleen ikään kuin johtoroolin interventioprosessissa, ja interventionistien suunnitelmat muuttuvat. Tätä voidaan kuvata suunnitellun ja todellisuudessa toteutuneen ekspansiivisen oppimisen välisenä dialektiikkana (Rasmussen & Ludvigsen, 2009, Engeströmin & Sanninon, 2010, 12, mukaan). Engeströmin (2011, 611) mukaan tutkijan pitäisi tukea osallistujien toimijuustekoja, jotka kyseenalaistavat hänen omat suunnitelmansa ja vievät interventiota yllättäviin suuntiin. Pedalaboratorio-prosessi keskittyi oppilasnäkökulman ja oppilaiden osallistumisen ja aktivoinnin teemojen sijaan koulun sisäisten yhteistyömallien, työn organisoinnin, suunnittelun ja johtamisen sekä opettajien työnkuvan ja ammatillisen kehittymisen kysymysten pohtimiseen ja kehittämiseen.

Ekspansiivisen oppimisen syklin ensimmäisessä, kyseenalaistamisvaiheessa tutkijoiden päätehtävänä oli herättää osallistujissa muutoksen tarvetta ja alustavasti keskustella toiminnan keskeisistä ongelmista. Sitä seuranneessa analyysivaiheessa päätavoitteena oli yhdessä nimetä keskeisiä toiminnan ongelmia ja tunnistaa nykytilanteeseen sisältyviä uuden toimintatavan kehittämisen tarpeita ja edellytyksiä. Mallinnusvaiheessa oli tavoitteena yhteisesti kehittää uusi malli uudesta toimintatavasta, joka ratkaisisi nykyisen toimintatavan perusristiriidat, sekä tuottaa ideoita konkreettisiksi uudistuksiksi, joilla uutta toimintatapaa alettaisiin toteuttaa käytännössä. Tarkoitus oli samalla edelleen syventää ja konkretisoida kuvaa ristiriidoista ja niiden ratkaisemisen edellytyksistä. (ks. Virkkunen ym., 2001, 180.) Tässä vaiheessa tarkasteltiin yhdessä Viikin normaalikoulun

historiaa ja sen tärkeitä käännekohtia ja keskusteltiin mm. muutoksista opettajan työssä. Muutoslaboratorion varsinaisten kokousten päättyessä toukokuussa 2015 prosessi oli edennyt ekspansiivisen oppimisen syklin kolmanteen eli mallinnusvaiheeseen. Esittelen seuraavaksi tiivistetysti kaikkien kuuden Pedalaboratorio-kokouksen sisällöt kehittelyprosessin kokonaisuuden kuvaamiseksi.

Ensimmäisessä kokouksessa käsiteltiin muutoslaboratoriota menetelmänä ja kyseisen laboratoriototeutuksen tarkoitusta. Lisäksi kokouksessa analysoitiin ja kyseenalaistettiin nykytoimintaa ja paikannettiin alustavasti toiminnan häiriöitä ja haasteita, joihin tunnistettiin mm. sitoutumisen ja pedagogisen johtamisen puutteellisuus, yhteisten tavoitteiden puuttuminen tai epäselvyys, koulun yksilökeskeinen kulttuuri, kiire, opettajien moniulotteinen työnkuva harjoittelukoulussa, opettajien yksilölliset ja toisistaan eroavat ammatillisen kehittymisen tarpeet ja intressit, kilpailu sekä työyhteisössä vallitsevat korkeat vaatimukset itseä ja yhteisöä kohtaan kuten myös yhteisöllisyyden heikkous. (Tutkimusaineistolitteraattien lisäksi Kajamaa, 2016; Hilppö, Rajala & Riisla, 2015.)

Toisessa kokouksessa käsiteltiin edelleen muutoslaboratoriomenetelmää sekä ekspansiivisen oppimisen teoriaa. Lisäksi kerrattiin edellisen kokouksen keskustelujen sisältöjä, sillä paikalla oli uusia osallistujia, ja jatkettiin nykytoiminnan ja sen häiriöiden analyysia. Häiriöinä tunnistettiin pedagoginen johtamisen, koulun vision ja yhteisen päämäärän, yhteisöllisyyden ja sitoutumisen puute. Tutkijan kysymyksen myötä pohdittiin, miksi normaalikoulu on olemassa. Keskusteltiin pedagogisen johtamisen määritelmästä. Tunnelmassa oli jännitteisyyttä. (Tutkimusaineistolitteraattien lisäksi Kajamaa, 2016; Hilppö, Rajala & Riisla, 2015.)

Kolmannessa kokouksessa tutkijat esittelivät eri vuorovaikutustyyppisiä. Osallistujat jakoivat hyviä kokemuksiaan yhteistyökäytännöistä opetuksessa ja ohjaamisessa niin Viikin normaalikoulussa kuin edellisissä työpaikoissaan. Esille tuotiin koulun vision konkretisoimisen tarve ja pohdittiin mahdollisia sisältöjä visiolle sekä vision suhdetta opetussuunnitelmaan. Esitettiin idea keskiviikkoiltapäivän omistamisesta pedagogiselle keskustelulle ja keskusteltiin tiimityömallista ja tiimien koostumuksesta sekä tiimien mahdollisesti käsittelemistä sisällöistä. (Tutkimusaineistolitteraattien lisäksi Kajamaa, 2016; Hilppö, Rajala & Riisla, 2015.)

Neljännessä kokouksessa käsiteltiin Viikin normaalikoulun toiminnan muutoksista ja pysyvyyksistä koottua historialakanaa ja keskusteltiin koulun toiminnan historiasta: käsiteltiin käännekohtia ja muutoksia opettajan työssä ja oppilasaineiksessä, opetusharjoittelijoiden roolia, kiireen kasvamista sekä rakenteita, joiden ei koettu tukevan yhteistyön tekemistä esim. yhteisen suunnitteluajan puuttena. Edelleen jaettiin kokemuksia yhteistyön tekemisen tavoista ja rakenteista. Päätettiin lähteä kehittämään luokkaperusteista tiimityömallia, joka perustuisi jaetun johtamisen idealle ja jossa opettajainkokoukset olisivat kiinteä osa ja väline: tiimit valmistelevat pedagogisia asioita opettajainkokouksessa käsiteltäväksi ja toisaalta opettajainkokouksesta rehtori voi antaa valmistelutehtäviä tiimeille. Luovuttiin solutiimi-ideasta. Keskusteltiin tiimien tarkoituksen sekä tiimien ja koulun vision suhteesta; todettiin tämän vaativan konkretisointia. (Tutkimusaineistolitteraattien lisäksi Kajamaa, 2016; Hilppö, Rajala & Riisla, 2015.)

Viidennessä kokouksessa keskusteltiin tiimeistä ja niiden ulottuvuuksista ja tehtävistä sekä muodostamistavasta. Nähtiin edelleen tarve toiminnan yhteiselle käsikirjoitukselle ja selkeälle työnjaolle. Puhuttiin opetusharjoittelun ohjauksesta. Päädyttiin siihen, että tiimeillä olisi käytännöllisiä, pedagogisia ja yhteistyön tekemisen funktioita. Todettiin tarve määritellä pedagogista johtamista.

Kuudes kokous keskittyi toiminnan uuden mallin hahmotteluun visuaaliseen muotoon, mikä viritti keskustelua mallista niin käytännöllisellä kuin periaatteellisella tasolla. Tutkijat antoivat kokouksen alussa tehtävänannon mallin visualisoinnista, ja osallistujat kokoontuivat kokouksen ajaksi yhteisen paperin äärelle. Ensimmäiseksi piirretty malli perustui oppilaiden ikäryhmille; toinen versio oli muodoltaan ympyrämäinen. Tästä jalostui mallin kolmas, kehämäinen versio, joka nimettiin jaetun pedagogisen johtamisen kompassimalliksi. Korostettiin tarvetta pedagogiselle keskustelulle sekä vastuullisten tiiminvetäjien nimeämiselle kullekin tiimille. Mallin nimeämiseen osallistuivat myös tutkijat. (Tutkimusaineistolitteraattien lisäksi Kajamaa, 2016; Hilppö, Rajala & Riisla, 2015.)

Muutoslaboratorion konkreettinen päätulos eli jaetun pedagogisen johtamisen kompassimalli on esitetty kuviossa 2. Esittelen seuraavaksi mallin lyhyesti.



Kuvio 2. Kuudennessa kokouksessa piirretty jaetun pedagogisen johtamisen kompassimalli

Jaetun pedagogisen johtamisen kompassimallissa ei ole hierarkkista rakennetta, vaan siihen sisältyy useita kerroksia ja sektoreita: rehtorit keskellä ja seuraavissa kerroksissa johtoryhmän muut jäsenet, opettajat, oppilaiden vanhemmat, oppilaat, opetusharjoittelijat ja ympäröivä yhteiskunta. Rehtorit ja tiimien vetäjät yhdessä muodostavat pedagogisen johtoryhmän. Opettajat on jaettu sektoreittain opettajatiimeihin. Mallin ideana on mahdollistaa opettajien liikkuminen tiimeistä toiseen: riippuen käsiteltävästä asiasta työskennellään joko opettajien opettamaan luokkatason perustuvissa luokkatasotiimeissä tai harjoittelukoulun tehtävien mukaan jaotelluissa ohjauksen, opetuksen ja tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminnan tai tarpeen vaatimissa muissa aiheenmukaisissa tiimeissä. Kompassimalli-nimi kuvaa juuri sitä, että käytettävä tiimikokoonpano valitaan joustavasti käsillä olevan tehtävän ja tarkoituksen mukaan. Luokkatasotiimit jakautuvat 1.–2., 3.–4. ja 5.–6. luokkien opettajiin.

Opettajat tavoittelivat mallilla eritoten läpinäkyvyyttä ja yhteistyötä päätöksentekoon, molemminsuuntaista tiedonkulkua johdon ja opettajien välille sekä tehokkaampaa työn organisointia. Tehokkuutta nähtiin saatavan esimerkiksi sillä, että opettajainkokouksessa ei tarvitsisi enää käsitellä vain vaikkapa tietyn luokkata-

son oppilaita koskettavia kysymyksiä ainakaan alusta alkaen, sillä luokkataso-aiheet voitaisiin käsitellä tai valmistella tiimeissä. Mallin toiminta ja tiedonkulku suhteessa opettajainkokoukseen kuvattiin kahdensuuntaisena: opettajainkokouksessa rehtori tai eri aihealueiden vastuutiimit voisivat antaa valmistelu- ja työstämistehtäviä muille tiimeille tai opettajatiimit voisivat tuoda tiedoksi vastuualueensa ajankohtaisia asioita ja esittää ehdotuksiaan kokouksessa koko henkilökunnalle. Mallin nähtiin antavan kaikkien äänelle nykyistä paremman mahdollisuuden tulla kuuluviin, sillä ideana oli, että tiimit työstäisivät tehtäviä keskenään ja toisivat yhteisen lopputulemansa opettajainkokoukseen, jolloin myös ne, jotka suurissa ja kiireisissä opettajainkokouksissa harvoin ilmaisevat ajatuksiaan, pääsisivät antamaan panoksensa tiimikierroksen aikana. Myös opettajainkokouksen aikana voitaisiin tarpeen mukaan jakautua työskentelemään tiimeihin ja tuoda tulos tiimeittäin yhteiseen keskusteluun vielä samassa kokouksessa. Vaikka nuolet ovat kuviossa yhdensuuntaisia, keskustelussa linjattiin, että nuolet tulisi piirtää kahdensuuntaisiksi, jotta edellä mainitut tiedonkulkuun ja tehtävänantoihin liittyvät ideat näkyisivät myös visualisoinnissa.

Interventioprosessi jatkui kevään Pedalaboratorio-kokousten jälkeen siten, että kevätlukukauden 2015 lopulla osa Pedalaboratorion osallistujista esitteli kompassimallin perusasteen rehtorille ja vararehtorille. Rehtorit suhtautuivat malliin erittäin positiivisesti ja kannustavasti. Tässä tapaamisessa ei ollut tutkijoita paikalla, mutta osallistujat videoivat tapaamisen. Rehtori esitteli mallin alakoulun opetushenkilökunnalle syyslukukauden 2015 alussa koulun suunnittelupäivässä. Jaetun pedagogisen johtamisen kompassimalli on viety käytäntöön ja sitä on kehitelty eteenpäin koulussa. Ekspansiivisen syklin voidaan luonnehtia edenneen uuden käytännön vakiinnuttamisen ja laajentamisen vaiheeseen. Tutkimusryhmä järjesti helmikuussa 2016 seurantakokouksen uuden toimintamallin tutkimiseksi ja arvioimiseksi.

Esittelen seuraavissa luvuissa toimijuutta ja muutostoimijuutta koskevaa tutkimuskirjallisuutta, jolle tutkimukseni perustuu.

4 Toimijuuden tutkimus teoreettisena viitekehyksenä

Esittelen tässä luvussa ensin yleisesti toimijuuden moniulotteista käsitettä ja toimijuutta koskevaa kirjallisuutta. Paneudun sen jälkeen tarkemmin muutostoi-
mijuuden käsitteeseen, jota hyödynnän myös analyysissä.

4.1 Sisäisesti ristiriitainen toimijuus

Toimijuutta pidetään aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa ristiriitaisena ilmiönä ja käsitteenä, eikä sille ole yhtä vakiintunutta määritelmää (esim. Rainio & Hilppö, 2015, 89; Silvonon, 2015; Honkasalo, Ketokivi & Leppo, 2014; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013, 46). Toimijuuskäsitteen juuret ovat sosiaalitieteissä (esim. Giddens, 1984), mutta termiä on käytetty myös antropologiassa, psykologiassa (esim. Bandura, 2001) ja sukupuolentutkimuksessa (esim. Gordon, 2005; Eteläpelto ym., 2013). Rainion (2010, 15) mukaan toimijuuden käsitteen vahvuus ja potentiaali ovat juuri se, että sitä ei voida supistaa sosiologiseen tai psykologiseen teoriaan ihmisen toiminnasta tai kehityksestä. Toimijuus tulee hänen mukaansa parhaiten ymmärrettäväksi kompleksisena ja ristiriitaisena ilmiönä ja keskeisten ihmistieteiden debattien kulminaatiopisteinä (mts. 15).

Banduran (2006, 170–171) yksilökeskeisen toimijuuskäsityksen mukaan toimijuuden ydin on usko henkilökohtaiseen pystyvyyteen tai minäpystyvyys (engl. self-efficacy), sillä jos yksilö ei usko omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa, hän lakkaa yrittämästä ja toimimasta tai luovuttaa helpommin yrittämästä vaikeuksien ja vastoinikäymisten kohdalla. Pystyvyyteensä vahvasti uskova toimija sitä vastoin ajattelee, että esteet ovat voitettavissa itsesäätelytaidoilla ja ponnistuksin. Pystyvyyškäsitys liittyy siihen, miten toimija määrittää mahdollisuudet ja esteet. Käsite omasta pystyvyydestä vaikuttaa siis keskeisesti ihmisen mahdollisuuksiin kehittymisessä ja muutoksen tavoittelemisessa. Sen vaikutus ulottuu käyttäytymiseen, motivaatioon, vaikutusmahdollisuuksiin, oman toiminnan tuloksetuksiin ja päätöksentekoon sekä yksilön ajattelutapoihin siitä, miten parantaa tai heikentää omaa elämäänsä; se vaikuttaa lopulta ihmisen tavoitteisiin

ja toiveisiin sekä valintojen ja päätösten tekemiseen – suoranaisesti elämänlaatuun. (Bandura, 2006, 170–171.)

Toimijuus voi tarkoittaa yksilön tarkoituksellista ja aktiivista toimintaa tiettyä päämäärää kohti, kuten henkilökohtaisten taitojen tai yleisen hyvän edistämistä (Arnold & Clarke 2013, 5). Gordonin (2005, 114, 119) mukaan toimijuuden tunteeseen tai tuntoon eli käsitykseen siitä, että on itse oman elämänsä subjekti, joka tekee ja toteuttaa päätöksiä, liittyvät toimijan käsitykset omista mahdollisuuksistaan tehdä päätöksiä sekä näkemykset päätöksenteon rajoituksista. Toimijuuden tunteeseen voi liittyä myös huolta omasta toimijuudesta: joko siitä, pääseekö päättämään tai onko päätökset mahdollista toteuttaa, tai siitä, osaako päättää. Toimijuuden käsite viittaa yleensä ihmisen kapasiteettiin tehdä päätöksiä ja toteuttaa niitä. (Gordon, 2005, 114–115, 119.)

Työelämässä toimijuus liitetään työntekijöiden vaikutusmahdollisuuksiin, osallisuuteen ja innovatiivisuuteen, työkäytäntöjen kehittämiseen sekä ammatillisten identiteettien uudistumiseen (Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi & Vähäsantanen, 2014, 17). Empiiristä tutkimusta toimijuudesta työelämän kontekstissa ja niissä esiintyvissä muutostilanteissa on toistaiseksi kuitenkin melko vähän, mutta pyrittäessä ymmärtämään työelämän uudistamisprosesseja ja yksilön roolia niissä toimijuuden tutkiminen on erityisen oleellista (Vähäsantanen, 2013, 14). Työtoimintaan ja työyhteisöihin sekä työn tekemiseen liittyvästä toimijuudesta käytetään aikuiskasvatuksen alan tutkimuksessa usein käsitettä *ammatillinen toimijuus* (esim. Hökkä & Eteläpelto, 2014). Eteläpellon, Heiskanen ja Collinin (2011, 12–13) mukaan useimmille toimijuuskäsityksille yhteistä on se, että toimijuus liitetään jollain tavalla valtaan ja voimaan: toimijuus ei mahdollistu, ellei toimijalla ole valtaa ja voimaa vaikuttaa asioihin, tehdä valintoja ja päätöksiä ja saada aikaan jotain. Tällöin valta ja voima ilmenevät toimijuuden resurssina ja toimijan kapasiteettina. Tällaisia voivat olla esimerkiksi osaaminen, tieto ja sosiaaliset verkostot. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin, 2011, 12–13.)

Sosiologi Giddens (1984, 9) määrittelee toimijuuden ilmenevän ihmisen teoissa ”silloin, kun hän olisi voinut toimia myös toisella tavalla ja kun se, mikä tapahtui, ei olisi tapahtunut ilman kyseistä tekoa”. Määritelmä korostaa toimijuutta tavoit-

teellisina ja tarkoituksellisina tekoina, joilla on seurauksina. (Eteläpelto ym., 2011, 18; Giddens, 1984.) Giddensin (1984) hahmotelmissa toiminnan ja rakenteiden välillä vallitsee jännite ja ne liittyvät kiinteästi yhteen. Hänen mielestään rakenteet ovat duaalisia, kaksinaisia, jolloin ne yhtäältä rajoittavat ja määrittävät mutta toisaalta myös mahdollistavat ja ohjaavat sekä yksittäisten ihmisten että ihmisryhmien toimintaa. Rakenteet koostuvat sanattomista säännöistä liittyen ”oikeaan” tapaan nähdä vuorovaikutustilanne ja toimia siinä mutta myös voimaroista, joita toimija käyttää valitessaan toimintatapansa tilanteessa. Ihminen toimijana on rakenteiden omaksuja, kantaja ja uusintaja mutta myös niiden hyväksikäyttäjää. Giddensin (1984) mukaan ei olekaan varsinaisesti olemassa rakenteita vaan on vain toimintakäytännöistä koostuvien sosiaalisten järjestelmien rakenteellisia ominaisuuksia – ihmiset ”kantavat” rakenteita, uusintavat ne päivittäisillä toiminnoillaan toimiessaan siten kuin rakenteet olisivat olemassa. (Ruonavaara, 2005, 164–16; Jyrkämä, 2008, 191; Giddens, 1984.)

Rainion (2010, 17) mukaan teoreettisissa debateissa pitäydytään usein vastaakohtaisissa positioissa suhteessa ristiriitaiseen näkökulmaan, jolloin ei tavoiteta ilmiön sisäisesti ristiriitaista luonnetta. Rainion ja Hilpön (2015, 5) mukaan toimijuutta tulisikin lähestyä dikotomisen ja staattisen tarkastelutavan sijaan elävänä ja kehittyvänä ilmiönä. He ehdottavat toimijuuden käsitteen tarkastelun lähtökohdaksi dialektisen ristiriidan käsitettä. Dialektiikan perusajatuksen mukaan ilmiöt ovat sisäisesti ristiriitaisia ja niitä voidaan ymmärtää ainoastaan liikkeessä ja kehityksessä (Ilyenkov, 1982, ja Tolman, 1981, Kolin, 2014, 43, mukaan), kehittyvissä vuorovaikutussuhteissa, joissa vastakkaiset osatekijät täydentävät toisiaan (Koli, 2014, 37).

Käytännössä tämä vuorovaikutus näkyy jännitteinä tai haasteina, joita toimintaan osallistuvat henkilöt kokevat tai kohtaavat, ja tutkimuksessa olennainen kysymys onkin, millä tavalla henkilöt kamppailevat näiden dynamiikkojen kanssa tai hallitsevat niitä arkikäytännöissään (Rainio & Hilppö, 2016, 3). Dialektiikan ajatuksen mukaan elämässä ilmenevien ristiriitojen kohtaaminen ja ratkaiseminen on ihmisyyhteisön muutoksen ja kehityksen perusta (Glassmann, 2000, Rainion ja Hilpön, 2015, 91, mukaan). Vaikka käytännön elämässä kohdatut jännitteet voidaan siis ylittää ja ratkaista, varsinainen ristiriita toimijuuden ilmiön

ytimessä säilyy (mm. Goulart & Roth, 2010, Rainion ja Hilpön, 2015, 90, 92, mukaan).

Dialektiikan ajatusta voidaan soveltaa myös kasvatustilanteeseen. Kontrollin välttämättömyyden ja toisaalta toimijuuteen ja vapauteen kasvattamisen välinen ristiriita on nimenomaan länsimaiselle kasvatussuhteelle ominainen: vapauteen kasvattaminen kasvattajan ohjauksessa (mm. Rainio & Hilppö, 2015, 90, 97). Käsitys siitä, että koulutuksen ja kasvatuksen pitäisi tukea lapsia ja oppilaita kehittämään toimijuuttaan ja kasvamaan autonomisiksi toimijoiksi, on ollut pitkäaikainen oletamus länsimaissa aina valistuksen ajasta lähtien (ks. mm. Lipponen & Kumpulainen, 2011, 812; Eteläpelto ym., 2011, 13; Lapinoja & Heikkinen, 2008, 145). Ristiriita kytkeytyy olennaisesti koululaitoksen tehtävään ja opettajan arkipäivään, jossa lapsen toimijuuden vakavasti ottaminen on usein käytännössäkin ristiriitaisessa suhteessa suojelun, huolehtimisen, opettajan vastuun ja opetusvelvollisuuksien kanssa (Rainio & Hilppö, 2015, 4–5; 2016, 10–11.) Koulutoiminta on institutionaalista, mikä asettaa tietyt reunaehdot esimerkiksi luokahuonevuorovaikutukselle: toiminnalla on tietty päämäärä ja osallistujilla sen toteuttamista palvelevat osallistujaroolit – opettajan ja oppilaan (esim. Tainio, 2005, 179). Kumpulaisen ja Lipposen (2013) mukaan ongelma koskee sekä koulua että opettajankoulutusta. Koulu ja luokahuoneiden pedagogiset kulttuurit onnistuvat rajoittamaan oppilaiden toimijuuden kokemuksia sen sijaan, että ne tukisivat oppilaissa itsessään jo olevaa toimijuutta ja edistäisivät toimijuuden kehittymistä. Oppilaat useinkaan pysty hyödyntämään koulussa kokemuksia ja toimijuutta, jota he voisivat tuoda kouluun muista elämänsä ympäristöistä. (Kumpulainen & Lipponen, 2013, 194.)

Kontrollin ja vapauden välinen dialektiikka muodostaa käytännön toiminnassa haasteita tai jännitteitä, mutta niiden kohtaaminen ja ratkaiseminen synnyttävät jotain uutta ja kehittävät toimintaa laadullisesti paremmaksi (Rainio & Hilppö, 2015, 4–5; 2016, 10–11). Rainion ja Hilpön (2015; 2016) mukaan dialektisesta näkökulmasta katsoen pedagogiseen tai kasvatuksen paradoksiin sisältyvä ristiriita kontrollin ja vapauden välillä voidaan ymmärtää toimijuuden käsitteen sisäisenä, ontologisena ristiriitana – ei vain päättelyn loogisena ristiriitana. Vapaus ja kontrolli eivät ole dualistisesti vastakohtaisia vaan dialektisesti osa samaa ilmiö-

tä. Toimijuuden ymmärtämiseksi ja toteutumiseksi näitä kumpaakin tarvitaan, vaikka ne hetkellisesti kieltävätkin toisensa. Liike ulottuvuuden ääripäiden välillä itse asiassa muodostaa koko toimijuuden ilmiön. Tämä näkökulma voi myös auttaa ymmärtämään toimijoiden käytännön toimissaan kohtaamia haasteita ja niihin tehtyjä ratkaisuja. Rainion ja Hilppön (2015) mukaan kasvatussuhteelle ominainen paradoksi ei ole kaukana aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta tai ohjaussuhteesta. (Rainio & Hilppö, 2015, 4–5; Rainio & Hilppö, 2016, 10–11.) Rajala (2016, 32) toteaa, että, kuten oppilaat, ovat opettajatkin institutionaalisten vaatimusten ja kontrollin alaisia ja heidän mahdollisuuksiaan edistää ja antaa tilaa oppilaidensa toimijuudelle rajoittavat osaltaan institutionaaliset kehykset ja rakenteet.

Toimijuuteen sisältyy myös yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden ristiriitoja (mm. Gordon, 2005, 115; Rainio, 2010; Rainio & Hilppö, 2016), jotka Rainion ja Hilppön (2016) mielestä vallitsevat yksilön erillisyyden ja kuuluvuuden tarpeiden välillä. Rainion ja Hilppön analyysissä (2016, 7) kuuluvuuden tarve näkyi lasten leikkipedagogiikkatoiminnassa esimerkiksi siten, että kaksi tutkittua lasta janosivat muilta lapsilta ja aikuisilta huomiota ja tunnustusta toiminnastaan leikkimaailmassa pettyen, kun eivät saaneet sitä. Samanaikaisesti heidän oma, itsenäisesti kehittelemänsä leikki, jossa he pääsivät olemaan päätoimijoita ja päähenkilöistä, tuli eristäneeksi heitä laajemmasta leikistä ja muista lapsista. Lee (2005, Rainion ja Hilppön, 2016, 12, mukaan) onkin tehnyt käsitteellisen eron erillisyyden (engl. separateness) ja erottuvuuden (engl. separability) välille. Lee näkee ihmisen omanarvontunnon näkökulmasta kyseen olevan pikemminkin siitä, että ihminen pystyy kokemaan itsensä muista erottuvaksi ja riittävän erilliseksi itsenäiseksi yksikökseen kuitenkin siten, ettei ole täysin erillinen muista. Barnesin (2000, 85; Rainio & Hilppö, 2016, 10) mukaan ristiriita erillisyyden ja kuuluvuuden tarpeiden välillä kumpuaa itse asiassa siitä, että itsenäisen toimijuuden ideaa ei hyväksytty sosiaalisena statuksena, jota jaetaan keinotekoisesti ihmisten välillä, vaan usein itsenäistä toimijuutta pidetään ihmisenä olemisen annettuna tilana tai olomuotona. Käsitys itsenäisestä ja vastuullisesta yksilöstä on väline, jolla yhteisö ilmaisee toimijuuttaan ja luo institutionaalista vakautta ja järjestystä. Tämä on kuitenkin luonut illuusion erillisestä ja irrallisesta yksilöstä (Lee, 2005, Rainion ja Hilppön, 2016, 11–12, mukaan; Barnes, 2000, 76). Vaikka

ihmiset kohtelisivat toisiaan itsenäisinä ja vastuullisina yksilöinä, eivät ihmiset kuitenkaan ole tätä ontologisella tasolla. Monet tutkijat ovatkin käsitteellistäneet toimijuuden kontekstiriippuvaista, suhteista muodostuvaa ja jaettua luonnetta; sitä ei voida palauttaa kokonaan yksilön tai ryhmän ominaisuudeksi. (esim. Rainio & Hilppö, 2016, 11–12.)

Toimijuuden yhteisöllisiin piirteisiin ja yhteisölliseen ilmenemiseen on viitattu aiemmassa tutkimuksessa erilaisin käsittein, kuten esimerkiksi *kollektiivisubjekti* (engl. collective subject) (mm. Hofmann & Rainio, 2007; Virkkunen, 2006), *jaettu toimijuus* (engl. shared agency) (mm. Bratman, 2014; Chang, Heckhausen, Greenberger & Chuansheng, 2010; Romakkaniemi & Järvikoski, 2012); *jaettu toimijuus* (engl. distributed agency) (mm. Engeström, 2006), *kollektiivinen toimijuus* (engl. collective agency) (mm. Hofmann & Rainio, 2007), sekä läheisesti ilmiöön liittyvällä käsitteellä *jaettu missio* (engl. shared mission) (mm. Hofmann & Rainio, 2007). Yhteisöllinen toimijuus (engl. collective agency) syntyy yhteisön vastuullisina jäseninä pidettyjen toimijoiden vuorovaikutuksen tuotteena (Hofmann & Rainio, 2007; ks. myös Barnes, 2000). Yhteisöllisen näkökulman korostamisen kautta toimijuus tulee kuitenkin rajoittuneeksi niihin, joita jo pidetään vastuullisina toimijoina ja jotka siten ovat osa tätä jaetun, sosiaalisen toimijuuden prosessia. Näkökulma jättää usein huomiotta kysymyksen siitä, millä tavalla eri yksilöt pääsevät osaksi tätä kollektiivista toimijuutta. (Rainio, 2010; Rainio & Hilppö, 2016, 11–12.) Silvosen (2015, 9, 12) mukaan toimijuudessa on kiinnostavaa juuri sen potentiaalinen, kehittyvä ulottuvuus eikä vain se, jota käsitellä olevassa tilanteessa jo esimerkiksi osataan. Yksilö ei sijoitu pysyvästi avautuvan tai rajautuvan toimintakyvyn tyyppiin, vaan toimijuus määrittyy tilanteisesti rajautuvana tai laajentuvana toimijuutena (mts. 9, 12).

Toimijuus on vuorovaikutteista ja relationaalista ja toteutuu suhteena ja suhteessa toisiin ihmisiin. Ihmiset määrittelevät toistensa toimijuutta – kykenemistä, osaamista jne. – erilaisissa arjen tilanteissa ja erilaisten asioiden suhteen. (Jyrkämä, 2008, 196.) Toimijuus on suhdekäsite, joka ilmaisee yksilön kykyä hallita elämisen näyttämöitään – ei pelkästään suhteessa toiminnan kohteeseen vaan ennen muuta suhteessa toisiin ja siihen, kuinka elämää kuljetaan yhdessä toisten kanssa (Holzkamp, 1990; 1995, Silvosen, 2015, 12, mukaan). Toimijuuden

kehittymistä voidaan pitää dynaamisena prosessina, jossa toimijuus rakentuu vuorovaikutuksessa kulttuurisessa kontekstissa pitäen sisällään muutoksia niin yhteisössä kuin toimijassa itsessään. Sosiokulttuurisessa toimijuuskäsityksessä keskitytään yksittäisten ihmisten mielenliikkeiden sijaan niihin osallistumisen ja vuorovaikutuksen prosesseihin, joita ihmiset synnyttävät ja muokkaavat ollessaan kanssakäymisessä toistensa kanssa. Toimijuuden ja myös oppimisen ajatellaan syntyvän vuorovaikutuksessa ja olevan tilanteisesti eläviä konstruktioita. (Kumpulainen & Lipponen 2013, 195–196.) Hofmann ja Rainio (2007, 309) näkevät toimijuuden yksilön tai kollektiivisubjektin (engl. collective subject) mahdollisuutena ja haluna vaikuttaa toimintaan ja viime kädessä muuttaa toimintaa, jonka toteuttamiseen he osallistuvat.

Toimijuudessa voidaan erottaa erilaisiin teonsanoihin liitetty ulottuvuudet eli modaliteetit: voida, tuntea, haluta, osata, kyetä ja täytyä. Tästä näkökulmasta toimijuus ikään kuin sisältäpäin tarkasteltuna rakentuu kuuden modaliteetin keskinäisestä kokonaisdynamikasta. (Jyrkämä, 2008; Hilppö, 2016.) Jyrkämän (2008, 196) mukaan tämä viitekehys edellyttää toimijuuden kontekstuaalisuuden ja kohteellisuuden huomioimisen: sen sitoutumisen aikaan, paikkaan ja tilanteeseen. Toisena näkökulmana tulisi huomioida toimijuuden kokemuksellisuus ja tulkinnallisuus, mikä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että toimijuus ei ole samaa kuin aktiivisuus tai produktiivisuus, vaan toimijuus on ensisijaisesti toisin toimimista ja osallisuutta omassa elämässä, jolloin se voi ilmetä myös joutilaisuutena, laiskuutena tai vaikka niiden ylistämisenä tai toisaalta tilanteisena vastarintana tai tilanteeseen sopeutumisenä. Teko ilmentää toimijuutta vain silloin, jos toimijalla on ollut vapaus ja valta toimia mutta myös jättää toimimatta (ks. myös Vaattovaara, 2015, 76). (Jyrkämä, 2008, 196.)

Tässä tutkimuksessa nojaudun toiminnanteoreettiseen ja dialektiseen näemykseen toimijuudesta. Yhteisöllistä oppimista ja muutosta korostavassa toiminnanteoreettisessa tutkimuksessa toimijuus on määritelty yksilöiden ja yhteisön tavoitteellisiksi teoiksi, joilla he pyrkivät konkreettisesti muuttamaan yhteistoimintaansa (Engeström, 2006, 4). Engeströmin ja Virkkusen (2007, 70) mukaan toimijuudella tarkoitetaan tiivistetysti osanottajien kapasiteettia tarttua oman toimintajärjestelmänsä tilaan ja muuttaa sitä tarkoitushakuisesti. Toimin-

nan teoriassa toimijuus liitetään toimintaan, jota suuntaa toiminnan kohde. Toimijuus tulee esiin teoissa, ja se kehittyy historiallisesti muotoutuneissa kollektiivisissa toimintajärjestelmissä liittyen tiukasti motiiveihin ja ristiriitoihin, joita toimintajärjestelmät sisältävät. (Haapasaari, Engeström & Kerosuo, 2014, 235.) Tutkimukseni näkökulma painottuu yhteisölliseen ja sosiokulttuuriseen toimijuuden näkökulmaan, sillä tutkimuksen kohteena oleva interventiokin muutoslaboratoriomenetelmän perusidean mukaisesti tutki ja pyrki tukemaan opettajien yhteisöllistä oppimista ja toimijuutta (ks. mm. Virkkunen & Newnham, 2013; Engeström & Virkkunen, 2007). Keskityn tarkastelemaan toimijuutta vuorovaikutuksen, osallistumisen ja keskustelun prosesseissa syntyvänä tilanteisena ilmiönä (ks. mm. Kumpulainen & Lipponen, 2013, 195). Toiminnanteoreettinen tutkimus on keskittynyt etenkin muutostoimijuuden tutkimukseen, jota esittelen seuraavaksi.

4.2 Muutostoimijuus

Toiminnanteoreettisesta näkökulmasta muutostoimijuus (engl. transformative agency) eroaa muista toimijuuskäsityksistä siinä, että se syntyy yhteisen toiminnan häiriöiden, konfliktien ja ristiriitojen yhteenotoista ja tarkastelusta. Muutostoimijuus kehittää osallistujien yhteistä toimintaa uusien mahdollisuuksien analysoimisen ja visioimisen kautta. (Engeström, Sannino & Virkkunen, 2014, 124; Haapasaari ym., 2014, 233.). Virkkunen (2006, 49) on määritellyt muutostoimijuuden olevan irti tempautumista (engl. breaking away) toiminnan määräytystä kehikosta ja aloitteiden tekemistä toiminnan muuttamiseksi (ks. myös Haapasaari ym., 2014, 235). Irti tempautuminen voidaan Engeströmin (2005b, 29) mukaan mieltää ristiriitaisen tilanteen ratkaisemisena tai siitä selviytymisenä rakentamalla välittäviä rakenteita, jotka mahdollistavat osallistujille omien tekojen hallitsemisen laadullisesti uudella tavalla. Se tulisi nähdä paitsi vanhasta irtautumisena myös liikkeenä kohti jotain uutta. Irti tempautumisen teot kuitenkin tyypillisesti sisältävät myös emotionaalista jännitettä, vastustua, menetystä ja epävarmuutta. (mts. 29.)

Muutostoimijuus tarkoittaa toimintajärjestelmän ristiriitojen käsittelyä, ja muutostoimijuus sisältääkin toimijuusteot vallitsevan nykytilanteen kyseenalaistamisesta aina merkittäviin tekoihin toiminnan muuttamiseksi (ks. tarkemmin luvusta 5.2). Vaikka yksilöt tekevät aloitteet toimijuustekoihin, saavat teot merkityksensä, seurauksensa ja jatkuvuutensa vasta yksilöiden ja heidän muodostamansa yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa. Toimijuus on siten yhteisöllisesti tuotettua ja ylläpidettyä. Juuri ekspansiiviset siirtymät yksilöllisistä aloitteista kohti kollektiivisia toimia ovat kriittisen tärkeitä koko toimintajärjestelmää koskevan muutoksen aikaansaamisessa. (Engeström ym., 2014, 124; Haapasaari ym., 2014, 233, 235.) Muutostoimijuus kehittyy oppimisen kautta toimijoiden yhteisen ponnistuksen tuloksena toimijoiden kohdatessa ja analysoidessa työssä ilmeneviä häiriöitä, konflikteja ja ristiriitoja (Virkkunen 2006; Engeström 2007; Sannino 2010; Haapasaari ym., 2014; Kerosuo, 2014). Se ei rajoitu tilanteisiin tekoihin vaan kehkeytyy ja kehittyy vuorovaikutuksessa ajan myötä, usein monimutkaisten debattien ja vaiheittaisesti kehittyvien, kehiteltävää toiminnan visiota koskevien kiteytysten kautta (Haapasaari ym., 2014, 233). Muutostoimijuus ulottuu yksilöiden tekojen yli etsiessään mahdollisuuksia kollektiivisille muutospyrkimyksille. (Engeström, 2007b; myös Haapasaari ym., 2014.)

Virkkunen on (2006, 43) käyttänyt termiä *jaettu muutostoimijuus* kuvatessaan tilannetta, jossa ryhmä ihmisiä tekee aloitteita yhteistyössä (Virkkunen, 2006, 43). Kerosuo (2014) taas puhuu *kollektiivisesta muutostoimijuudesta* painottaessaan muutostoimijuuden yhteisöllistä luonnetta ja nähdessään keskeisenä tutkimuskohteena ryhmät työn rakenteiden ja käytäntöjen kehittäjinä ja muutoksentekijöinä. Työtä ja työyhteisöjen toimintaa kehittävän muutostoimijuuden syntyminen ja toteutuminen edellyttävät erillisten toimijoiden yhteistyöhön perustuvaa kollektiivista pyrkimystä (mts. 178–179). Toiminnanteoreettisessa tutkimuksessa käytetään myös käsitettä *yhteisen muutoskohteen välittämä toimijuus*. Kun kysymyksessä on uudistuksen toteuttaminen, kehittämistoiminnan kohde on samalla osallistujien oppimisen kohde. Kohteen välittämässä ja toimintaa uudistavassa yhteisöllisyydessä tai tällaiset ominaisuudet sisältävän muutoslaboratorioprosessin tuloksena on käytännön muutosten lisäksi parhaimmillaan uudenlainen *yhteinen, kehittämiseen suuntautunut toimijuus*. (Virkkunen & Ahonen, 2008, 126–127.)

Muutostoimijuus ei siis ole selvärajainen tai vakiintunut käsite, ja siihen tai hyvin samantyyppisiin ilmiöihin onkin viitattu käsitteen kehittelyn saatossa myös muilla termeillä, kuten *kehittyvä* tai *kehkeytyvä toimijuus* (engl. emerging agency) (mm. Engeström & Sannino, 2010), *ekspansiivinen* tai *laajeneva toimijuus* (engl. expansive agency) (mm. Yamazumi, 2009) ja *relaationaalinen* eli *suhteisiin perustuva toimijuus* (engl. relational agency) (Edwards, 2005). Relational toimijuus kuvaa kykyä työskennellä toisten kanssa, kun pyrkimyksenä on tulkita käytännön ongelmia ja etsiä ratkaisuja näihin ja tätä kautta laajentaa toiminnan kohdetta. Relational toimijuus on kykyä sovittaa omaa ajattelua muiden ajatuksiin, hyödyntää muilta saatavaa tukea ja näkökulmia sekä toimia itse resurssina muille. (Edwards, 2005, 169–173; 2009, 203, 208.) Vaikka edellä esitellyt käsitteet eroavat toisistaan teoreettisen kehittelynsä ja käytännön tutkimuskäytön osalta, yhteistä niille on, että ne edustavat lähestymistavaltaan toiminnan teoriaa ja liittyvät toiminnan kehittämiseen ja oppimiseen (esim. Kerrosuo, 2014, 180). Myös jotkin (pelkän) toimijuuden käsitteen määritelmät ja luonnehdinnat ovat hyvin samansisältöisiä muutostoimijuuden käsitteen kanssa. Toiminnanteoreettisessa tutkimuksessaan Kärkkäinen (1999) tunnisti käännekohtina opettajien kehittelypuheessa häiriöklusterit, kyseenalaistamisen ja moniäänisyyden, jotka nekin viittaavat muutostoimijuuden kaltaiseen ilmiöön. Varsinaisesti *muutostoimijuutta* (engl. transformative agency) koskevia tutkimuksia on vasta melko vähän, ja Sannino pitääkin muutostoimijuuden kehkeytymisen ymmärtämistä keskeisenä koulutukseen liittyvänä haasteena (Sannino, 2015).

5 Tutkimuksen metodologia

Tässä luvussa esittelen aineistonkeruun, tutkimusaineiston ja sen rajaamisen sekä analyysiprosessin etenemisen, siinä käyttämäni teoreettiset mallit ja tekemäni valinnat.

5.1 Tutkimusaineiston keruu ja alustava analyysi

Aloitan tutkimuskontekstin historiallisen analyysin esittelemisestä. Kehittävässä työntutkimuksessa toiminnan historiallinen analyysi luo pohjan toiminnan nykytilanteen tulkinnalle ja samalla kehitysmahdollisuuksien ja mahdollisen seuraavan kehitysvaiheen hahmottamiselle ja edessä olevien vaihtoehtojen tunnistamiselle (Engeström, 2004, 12; 1995, 33–34). Historiallisen analyysin tarkoituksena on tässä yhteydessä paljastaa kehityksen vaihtoehtoja jäljittämällä nykytilanteen ristiriitojen synty (Engeström, 1995, 34), ja sen tekeminen kuuluu osaksi muutoslaboratoriomenetelmän käyttöä. Taustoittaakseni Viikin normaalikoulun kontekstia, toimintaa ja sen historiallista kehitystä keräsin dokumenttiaineistoa kuten koulun vuosikertomuksia ja historiikin ja tutustuin myös muuhun saatavilla olleisiin sähköisiin ja kirjallisiin tietolähteisiin. Lisäksi tein yhdessä toisen pro gradu -työn tekijän kanssa niin sanottuja historiahaastatteluja, joissa selvitimme kouluhistorioitsijan ja koulun entisen rehtorin sekä neljän koulussa melko pitkään työskennelleen opettajan näkemyksiä ja kokemuksia koulun historiasta ja toiminnan muutoksista ja pysyvyyksistä. Historia-analyysi koostettiin historialkanaksi, jota käsiteltiin ja täydennettiin osallistujien kanssa neljännessä kokouksessa.

Historiallinen analyysi ei ole varsinaista tutkimusaineistoani, mutta sen tekeminen on ollut minulle tärkeää tutustuessani perusteellisemmin tutkimuksen kohteena olevan koulun toimintaan ja opettajien työskentelyyn tässä toimintajärjestelmässä. Tätä pro gradu -tutkielmaa varten kirjoitin kokoamaani koulun toiminnan historiallista kehitystä koskevaan dokumentti- ja haastatteluaineistoon viitaten Viikin normaalikoulun toiminnan historiallisen kehityksen esittelyyn (luku 2.2).

Tämän tutkimuksen pääasiallisena aineistona minulla oli käytettävissäni kuusi kevään 2015 Pedalaboratorio-kokousta sekä opettajainkokoukseen sisältynyt, noin 20 minuutin mittainen tiedotus- ja rekrytointitilaisuus. Varsinaisten kokousten kesto vaihteli 93 minuutista 103 minuuttiin. Pedalaboratorioon osallistui kevään 2015 aikana yhteensä 14 opettajaa ja rehtori. Kaikki eivät osallistuneet kaikille kerroille, ja kokousten osallistujamäärä vaihteli kuuden ja kymmenen välillä. Muutamit opettajat osallistuivat kaikkiin tai lähes kaikkiin kokouksiin; jotkut taas osallistuivat vain yhteen kokoukseen. Olin läsnä jokaisessa aineistoon kuuluvassa kokouksessa, joten minulla on myös omakohtainen tuntumani näihin keskustelutilanteisiin ja aineisto oli tällä tavalla minulle yleistasolla tuttu ennen analyysin aloittamista.

Pedalaboratorio-kokoukset videoitiin ja äänitettiin ja äänitteen perusteella litteroitiin. Tämän tutkimuksen kohdalla rajaudun tarkastelemaan sanallista viestintää, vaikka aineisto ääni- ja videomuodoissaan olisi tarjonnut mahdollisuuden myös tarkempaan ja monipuolisempaan vuorovaikutukseen tarkasteluun. Aineistonani ovat pääasiallisesti toimineet litteraatit, joskin olen tarkistanut raporttiin valitsemieni aineisto-otteiden ajallisen sijoittumisen äänitteistä. Litteroinnin teki tutkimusryhmän ulkopuolinen ammattilitteroitsija, jolle annettiin ohjeistus tutkimusryhmästä. Liljan (2011, 70) mukaan litteraation tulisi olla mahdollisimman tarkka, sillä sellaiset asiat, jotka eivät näy litteraatiossa, eivät kovin helposti nouse analysoijan huomion kohteeksi. Litteraatiolla on siis vaikutusta siihen, millaisia havaintoja litteroidussa muodossa olevasta aineistosta tehdään. Vuorovaikutuksen kaikkien potentiaalisesti merkityksellisten piirteiden kirjaaminen litteraattiin on kuitenkin mahdotona; litterointi on aina myös valintojen tekemistä. (mts. 7) Tässä tutkimuksessa litteraattiin on merkitty esimerkiksi päällekkäispuhunta. Litteraattimerkintöjen selitteet näkyvät liitteessä 1. Litteraatiossa tutkimushenkilöt oli nimetty koodein N1, M1 jne. sukupuolen ja puheenvuorojärjestyksen perusteella kokouksittain, eli yhteen henkilöön viittaava koodi saattoi vaihdella kokouksesta toiseen puheenvuorojärjestyksen mukaan. Selkeyden vuoksi loin tutkimushenkilöille peitenimet, jotka säilyvät samoina kokouksesta toiseen.

Esitän yhteenvedon kuuden Pedalaboratorio-kokouksen perustiedoista taulukossa 1. Yhteenvedo osoittaa litteraattien pituuden osalta sen, että kuudennessa kokouksessa oli eniten puhetta tai oikeastaan eniten puheenvuoronvaihtoja eli keskustelu on ollut vilkkainta ja puheenvuoro vaihtunut tiheiten, koska aina puhujanvaihdoksen kohdalla on tehty litteraatissa rivinvaihto. Viimeisen kokouksen litteraatti on selkeästi muiden kokousten litteraatteja pidempi siitäkin huolimatta, että kokouksen kesto oli kaikista lyhin.

Taulukko 1. Yhteenvedo Pedalaboratorio-kokouksista keväällä 2015

Kokous	Kesto (min)	Litteraatin pituus (sivua; Arial 12 pt, riviväli 1)	Osallistujien määrä (opetushenkilökunta)
1. kokous 1.4.2015	98	31	8
2. kokous 8.4.2015	103	30	9
3. kokous 20.4.2015	98	30	8
4. kokous 29.4.2015	95	29	8
5. kokous 6.5.2015	98	34	10
6. kokous 13.5.2015	93	44	5

Aloitin aineistoon tutustumisen syksyllä 2015 aineistolähtöisesti kuuntelemalla äänityksiä ja lukemalla kokouksista tehtyjä litteraatteja sekä tehden niistä muistiinpanoja saadakseni aineistosta kokonaiskuvan ja selkiyttääkseni itselleni keskustelujen sisältöjä ja kulkua. Tässä vaiheessa analyysiä käytin temaattista lukemista (katso mm. Hatakka, 2011; Palmu, 2003, Koivunen, 2011; Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen, 2006), jossa jo terminä korostuu lukeminen, jota aineiston käsittely suurimmalta osaltaan on. Temaattinen lukeminen sisältää koodauksen lisäksi myös aineistoa koskevat luokittelut, teemoituksen ja samanaikaisen alustavan analyysin (Palmu, 2003, 37). Lisäksi luin aineistoani analyttisesti eri näkökulmista ja tein alustavia luokitteluja, joita oli muutamia ennen päätymistäni lopullisiin näkökulmiini ja tutkimuskysymyksiini. Hahmottaakseni ilmiötä tutustuin samalla myös samantyyppisistä aineistoista tehtyihin tutkimuksiin sekä ilmiöön liittyviä teoreettisia ja analyttisiä lähtökohtia

käsittelevään kirjallisuuteen. Analyyttinen ja temaattinen lukeminen, joita voinee tässä kutsua väljäksi temaattiseksi aineistolähtöiseksi sisällönanalyysiksi, auttoivat suuntaamaan ja tarkentamaan tutkimukseni näkökulmaa ja tutkimusongelmaa sekä parasta analyysimenetelmää. Useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat periaatteessa tavalla tai toisella sisällönanalyysiin, jos sillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä (Tuomi & Sarajarvi, 2009, 91).

Analyysin eteneminen ei ole ollut lineaarinen prosessi, ja olenkin suunnannut ja tarkentanut tutkimuskysymyksiä ja tutkimukseni näkökulmaa useasti analyysiprosessin aikana. Katson lopullisten tutkimuskysymysten muotoutuneen osittain aineiston pohjalta. Edellä kuvaamani alustavan analyysivaiheen aikana huomasin, että aineistossa esiintyi paljon aktiivisia toimijuuden tai muutostoimijuuden ilmaisuja, mikä toki on oletettavaakin toiminnanteoreettisen kehittämisintervention aineistossa, mutta sen lisäksi paljon toiminnan, toimijuuden ja arvostusten ristiriitaisuuksia ja jännitteitä esiin tuovaa sisältöä. Vähitellen kiinnostukseni alkoikin tarkentua siihen, millaista muutostoimijuuspuhetta aineistossa voidaan tunnistaa, miten muutostoimijuus mahdollisesti muuttuu muutoslaboratorioprosessin aikana ja millaisina näyttäytyvät muutostoimijuuden yhteisölliset tai jaetut piirteet. Lisäksi olin kiinnostunut siitä, miten aineistossa selkeästi tunnistettavissa olevat jännitteiden ja ristiriitojen ilmaukset kenties liittyisivät muutostoimijuuden ilmiöön. Keskityn tässä tutkimuksessa analysoimaan Pedalaboratorio-keskusteluissa esiintyneitä muutostoimijuuden muotoja ja sisältöjä sekä muutostoimijuuden kehittymistä.

Pyrin tutkimuksessani vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millasta muutostoimijuutta muutoslaboratorioon osallistuneiden puheessa voidaan tunnistaa?
2. Miten muutostoimijuus muuttuu muutoslaboratorion aikana?

Lähestyin tutkimuskysymyksiä laadullisella tutkimusotteella, sillä pyrkimyksenäni oli laadullisen tutkimuksen mukaisesti kontekstuaalisuus, tulkinta ja toimijoiden näkökulman ymmärtäminen (Glesne & Peshkin, 1992, Hirsjärven ja Hurmeen, 2001, 22, mukaan). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on se, että

kaikki tapaukset ovat ainutlaatuisia – niin myös tämä muutoslaboratoriosovellus muihin vastaaviin verrattuna (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 182).

5.2 Aineiston rajausta ja analyysi

Päädyin kaikkia kuutta Pedalaboratorio-kokousta koskeneen alustavan analyysin pohjalta rajaamaan tämän tutkimuksen aineistoksi ensimmäisen, kolmannen ja kuudennen kokouksen. Perustelen rajausta sillä, että mukaan valittu aineisto kattaa intervention eri vaiheiden kokouksia ja saatoin näin tarkastella toimijuuden kehittymistä ja eroja yhteiskehittelyprosessin eri vaiheissa (ks. myös Haapasaari ym., 2014, 259). Olin kiinnostunut muutostoimijuuden monipuolisesta esiintymisestä ja kirjosta, ja alustavan analyysini perusteella näissä kolmessa kokouksessa esiintyi keskenään erilaista muutostoimijuutta. Analysoitavaa aineiston osaa valikoitaessa voidaan käyttää kriteerinä tutkimuskysymysten perusteella episodien erityistä havainnollisuutta kysymysten kannalta tai esimerkiksi tapausten välistä eroavuutta ja vastakohtaisuutta toisiinsa nähden, mikä toki edellyttää huolellista tutustumista koko aineistoon (ks. mm. Lipponen & Kumpulainen, 2011, 814; Gresalfi, Martin, Hand & Greeno, 2009, 55–56). Aineiston rajaaminen myös mahdollisti tarkemman analyysin pro gradu -työn puitteissa.

Muutostoimijuuden ilmenemistä ja sen kehittymistä pidetään tärkeinä tuloksina muutoslaboratoriointerventioissa (Haapasaari ym., 2014, 235). Käsittelin kolmen kokouksen aineistoa teoriaohjaavan muutostoimijuuden muotojen ja kehittymisen analyysin keinoin hyödyntäen toiminnanteoreettisia analyysivälineitä (Engeström & Sannino, 2010; Haapasaari ym., 2014; Engeström, 2011; Virkkunen, 2006; Rainio & Hilppö, 2016; Engeström, Rantavuori & Kerosuo, 2013). Tärkein analyysiväline tässä tutkimuksessa oli Haapasaaren, Kerosuon ja Engeströmin (2014) luokittelu muutoslaboratoriointerventiolle luonteenomaisista muutostoimijuusteoista eli muutostoimijuuden muodoista (ks. myös Engeström ym., 2014, 124–125), jota apuna käyttäen kävin läpi kolme analysoitavaa kokousta. Haapasaari ym. (2014) ovat täydentäneet luokittelussaan Engeströmin (2011) muutostoimijuustekojen luokittelua ja jakaneet muutostoimijuuden en-

simmäisen muodon, kriittisten ilmauksien esittämisen, kahdeksi muodoksi, sillä he tunnistivat kriittisestä suhtautumisesta Itellä Oyj:ssä toteutetun muutoslaboratorion aineistossaan kahta tyyppiä: muutoksen vastustamista ja nykytilanteen kritisointia. Käytän analyysissäni tätä laajennettua kuuden muodon luokitusta, sillä aineistossa oli selkeästi edustusta kummallekin kriittisyyden muodolle.

Esittelen seuraavaksi muutostoimijuuden muotojen luokituksen (Haapasaari ym., 2014). En ole löytänyt siitä esityksiä suomeksi, joten olen suomentanut muotojen nimet ja sisällöt itse.

1. Muutoksen, uusien ehdotusten tai aloitteiden vastustaminen
 - Vastustus voi olla suunnattu johtoon, kollegoihin tai interventionisteihin. Tämän tyyppin esiintymismuotoina voivat olla kyseenalaistaminen, vastarinta ja torjunta.
2. Nykyisen toiminnan tai organisaation kritisointi
 - Tätä muotoa edustavassa puheessa korostetaan muutoksen tarvetta nykytoiminnassa tavoitteena ongelmien tunnistaminen.
3. Toiminnan uusien mahdollisuuksien tai potentiaalin analysointi
 - Tämä liitetään aikaisempiin myönteisiin kokemuksiin todistuksena tunnistamattomista mahdollisuuksista (Sannino, 2008) tai luonnehditaan ongelmallista kohdetta uusien mahdollisuuksien (Engeström, 2007) ja mielenkiintoisten haasteiden lähteenä (Engeström, 2011).
4. Toiminnan uusien muotojen ja mallien visiointi
 - Puhe sisältää tulevaisuussuuntautuneita ehdotuksia tai esityksiä uusista toiminnan tavoista.
 - Visiointi voi vaihdella alustavista ehdotuksista (Teräs, 2007) kokonaisvaltaisten tulevaisuuden mallien esittelyyn.
5. Konkreettisiin toimiin sitoutuminen tavoitteena toiminnan muuttaminen
 - Tässä muodossa puhuja ilmaisee aikomuksensa toimia tietyllä tavalla; tähän liittyy usein sitoumuksen sisältävien ilmausten käyttö, kuten lupausten antaminen (Sannino, 2008, 247–249).
 - Ilmaukset sidotaan aikaan ja paikkaan (ks. myös Sannino, 2008, 247–249).

6. Merkittävät teot toiminnan muuttamiseksi

- Muutoslaboratorion osallistujat voivat tehdä näitä tekoja laboratorion kokousten välillä tai niiden jälkeen. (Haapasaari ym., 2014, 235–236, 241–242.)

Tutkiakseni muutostoimijuuden mahdollista muutosta muutoslaboratorion eri vaiheissa laskin muutostoimijuusmuotojen esiintymismäärät ja suhteelliset osuudet analysoimissani kolmessa kokouksessa. Numeerinen esitystapa auttoi havainnollistamaan eri kokousten välisen muutostoimijuuden muotojen eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Laadulliseen aineistoon voidaan soveltaa erilaisia kvantitatiivisia lukutapoja; lukumäärät ja luvut tarjoavat johtolankoja tutkimuskysymyksen ratkaisemiseksi ja täydentävät laadullista analyysiä siinä missä muutkin havainnot (Brannen, 2007; Eskola & Suoranta, 2005, 13; Valli, 2015, 226; Alasuutari, 2011, 32, 214). Laadullista analyysiä voidaan siis jatkaa aineiston kvantifioinnilla, jolloin lasketaan esimerkiksi, montako kertaa sama asia esiintyy aineistossa tai kuinka moni tutkittava mainitsee tämän asian (mm. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 120; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tuomen ja Sarajärven (2009, 122) mukaan kysymys ei ole siitä, etteikö yksikin maininta tai havainto olisi arvokas, vaan siitä, että sanottu asettuu erilaisiin kehyksiin johtopäätösten teossa sen mukaan, miten usein kyseinen asia on aineistossa esiintynyt.

Tutustuin puheen dilemmaattisuutta käsitelleisiin analyysihin (mm. Rainio, 2003, 115; Engeström & Sannino, 2011, 374) ja käytin analyysissani lukuvihjeinä niissä esitettyjä retorisia piirteitä dilemmaattisuudesta eli ristiriitaisen tilanteen ja jännitteen ilmaisemisesta, kuten toisaalta–toisaalta-rakenne, kuitenkin-ilmaukset ja mutta-sanon tiheä käyttö. Muutostoimijuuspuheessa ilmeneviä jännitteitä tunnistaessani ja tarkastellessani käytin teoreettisena työkaluna ja keskustelukumppanina – en siis valmiina analyysikehikkona – Rainion ja Hilpön (2016) luokitusta toimijuuden dialektiikkojen viidestä muodosta, jotka ovat

1. toteutetun tai esille tulevan ja kuvitellun toimijuuden välinen dialektiikka
2. toimijuuden tilannesidonnaisuuden ja vähittäisen kehittymisen välinen dialektiikka

- Tässä tilannesidonnaisuus liittyy keskeisesti vuorovaikutustilanteeseen, kun taas kehittyvä toimijuus sisältää toimijan käsitykset itsestään toimijana.
- 3. riippuvuuden ja erillisyyden välinen dialektiikka
- 4. hallinnan ja alistumisen välinen dialektiikka
- 5. kontrollin ja vapauden välinen dialektiikka
 - Tämä liitetään erityisesti pedagogiseen suhteeseen opettajan ja oppilaan välillä.

Rainio ja Hilppö ovat kehittäneet ja tutkineet toimijuuden dialektiikoita kasvatustilanteessa lapsen ja aikuisen välillä mutta todenneet, että dialektiikoita voi soveltaa myös aikuisten välisiin tilanteisiin. Lähtökohtanani aineiston käsittelyssä oli tietoisuus siitä, että aineistoni ei varmasti kata kaikkia toimijuuden dialektiikkoja jo aineistoni rajallisuuden takia: aineisto käsittää kolme rakenteiltaan ja osallistujakokoonpanoiltaan samantyyppistä aikuisten keskustelijoiden kokousta. Toisaalta pyrin olemaan avoin myös aineistossa mahdollisesti havaittavissa oleville sellaisille dialektiikoille, joita Rainion ja Hilppön jäsennyksessä ei ole. Melko nopeasti selvisi, että tässä aineistossa esiintyvät viidestä tunnistetusta toimijuuden dialektiikasta vain dialektiikat erillisyyden ja riippuvuuden sekä vapauden ja kontrollin tarpeiden välillä.

Olen nimennyt dialektiikoita tässä tutkimuksessa hieman uudella tavalla, joka mielestäni sopii paremmin juuri tähän aineistoon ja tutkimusnäkökulmaan, aikuisten muutostoimijuuteen harjoittelukoulun kontekstissa ohjatussa työnkehittämisen interventiossa. Olen nimennyt erillisyyden ja riippuvuuden välisen dialektiikan ja liikkeen tässä aineistossa dialektiikaksi itsenäisyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden välillä. Käsitän yhteenkuuluvuuden paitsi haluna yhteisöllisyyteen ja konkreettisemmin esimerkiksi yhdessä toimimiseen, myös haluna sitoutua yhteisöön sitoutumalla yhteisiin päämääriin ja toimintatapoihin. Vapauden ja kontrollin välisen dialektiikan taas olen nimennyt autonomian ja rakenteiden antamisen rajojen väliseksi dialektiikaksi.

Molempien tutkimuskysymysten aineistona olivat ensimmäinen, kolmas ja kuudes Pedalaboratorio-kokous. Olen koonnut analyysissä käyttämäni käsitteet ja työkalut sekä tulosten pääpiirteet taulukkoon 2.

Taulukko 2. Analyysissä käytetyt työkalut ja käsitteet

Tutkimuskysymys	Käsitteet ja työkalut	Tulokset
1. Millaista muutostoimijuutta muutoslaboratorioon osallistuneiden puheessa voidaan tunnistaa?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muutostoimijuuden käsite (mm. Engeström & Sannino, 2010; Virkkunen, 2006; Haapasaari, Engeström & Kerosuo, 2014) ▪ Muutostoimijuuden muodot (Haapasaari, Engeström & Kerosuo, 2014; Engeström, 2011; Engeström, Sannino & Virkkunen, 2014) ▪ Toimijuuden dialektiikat (Rainio & Hilppö, 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muutostoimijuutta edustavan puheen teemat ▪ Muutostoimijuutta edustavien puheenvuorojen luokittelu muutostoimijuuden muotojen perusteella ▪ Muutostoimijuuden muotojen luokittelun kehittäminen ▪ Toimijuuden ristiriitaisuuksien kohtaaminen ja työstäminen yhdessä ▪ Toimijuuden dialektisuuden näkyminen itsenäisyyden ja yhteenkuuluvuuden sekä autonomian ja sitoutumisen dialektisten suhteiden muodossa
2. Miten muutostoimijuus muuttuu muutoslaboratorion aikana?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muutostoimijuuden muodot ▪ Kollektiivisesti tuotetun puheenvuoron käsitteen kehittäminen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muutostoimijuuden muotojen esiintyvyys kokouksittain ▪ Kollektiivisesti tuotettujen puheenvuorojen esiintyvyys sekä ominaispiirteet ▪ Muutoslaboratoriossa kehitetty jaetun pedagogisen johtamisen kompassimalli

Selostan seuraavaksi analyysin etenemisen tarkemmin. Kävin läpi ensimmäisen, kolmannen ja kuudennen muutoslaboratoriokokouksen litteraatit sen suhteen, millä tavalla muutostoimijuuden muodot ilmenevät niissä. Muutostoimijuuspuheen eri muotojen tunnistamisessa ja luokittelussa olen nojannut muutostoimijuuden määritelmiin (Virkkunen, 2006; Haapasaari ym., 2014; ks. myös luku 4.2) sekä Haapasaaren ym. (2014) muutostoimijuuden muotojen luokitteluun sekä tutkimusartikkeleiden aineisto-otteiden luokitteluesimerkkeihin (Haapasaari

ym., 2014; Engeström, 2011). Etsin aineistosta ne kohdat, joissa oli havaittavissa jokin muutosoimijuuden muodoista (Haapasaari ym., 2014) tai muutoin sellaista puhetta, jonka tulkitsin muutostoimijuuden käsitteenmäärittelyjen perusteella muutostoimijuutta edustavaksi. Kopioin koko puheenvuoron Excel-tilukukseen ja merkitsin, mitä muutostoimijuuden muotoa tai muotoja se edustaa. Yhteen puheenvuoroon saattoi sisältyä myös useampaa kuin yhtä muutostoimijuuden muotoa (ks. Haapasaari ym., 2014), jolloin olen luokitellut puheenvuoron kaikkiin muutostoimijuuden muotoihin, joita se edustaa. Kokosin kaikki muutostoimijuutta edustavat puheenvuorot taulukukseen, kunkin kokouksen omalle välilehdelle. Jatkoin aineiston temaattista sisällönanalyysia kirjaamalla taulukukseen kunkin muutostoimijuutta edustaneen puheenvuoron tiivistetyn sisällön ja sen edustaman teeman tai teemat. Kirjasin analyysitaulukukseen myös, mikäli puheenvuoro mielestäni sisälsi selkeän jännitteen sekä heijasteliko se jotakin toimijuuden dialektiikoista. (Rainio & Hilppö, 2016; Rainio, 2010). Esitän esimerkin puheenvuoron luokittelusta taulukossa 3.

Taulukko 3. Esimerkki muutostoimijuutta edustavan puheenvuoron luokittelusta

Sitaatti	Tiivistetty sisältö	Teema / Sisältöalue	Muutos-toimijuuden muoto/muodot			Yhdisteltymät	Jännite tai dialektiikka	Kollektiivisesti vai yksin tuotettu puheenvuoro
KAISA: Ni sitt tohon voi vissii jatkaa ton, mitä Elsa sano, ett sitthän me ollaan vielä ohjattu, vaikka me ollaan isona ryhmänä vedetty, ni mehän ollaan sitte pareittain tai kolmistaan sitte ohjattu tavallaan vielä sitten niinku erikseen. Koska niinku luokkaste... ELSA: Niinku luokkaste kohtasesti, joo, joo. KAISA: Nii. Että tota tai vaikka ylik luokkarajojen, mutt kuitenkin just samall tavall on tietyt teemat. Ja näistä me ollaan puhuttu-kin, että niitä olis hyvä yhtenäistää vähän näitä teemoja. Että nää on vähän nyt ehkä kanss leväl- lään täällä. Mutta kuitenkin että tätä tiimien... Etteks teki siellä vitosilla oo ohjannu? ELSA: Joo, ollaa --- KAISA: Nii.	On tehty harjoittelunohjausta pareittain tai kolmissin luokkaste kohtasesti, käsitelty aina tiettyjä teemoja. Ohjauksen teemoja olisi hyvä yhtenäistää, nyt ei ole koordinoitua. Tiimeittäin on ainakin ohjattu.	Esimerkki yhteistyömalista Muutoksen tarve nykytoiminnassa ohjauksen suhteen	2	3		2 & 3	Ei	Yksin

Edellä kuvaamani muutostoimijuuden analyysi on luokiteltavissa teoriaohjaavaksi analyysiksi, jossa on teoreettisia kytkentöjä, jotka toimivat apuna analyysin etenemisessä, mutta jossa aineistoa lähestytään sen omilla ehdoilla. Olen pyrkinyt siihen, että aikaisemman tiedon merkitys ei ole ollut analyysissäni ainoastaan teoriaa testaava vaan pikemmin uusia ajatusuria aukaiseva ja että ajatteluprosessissani tutkijana vaihtelisivat ja yhdistyisivät aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. (mm. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 96–97, 117–118; Eskola, 2015, 188.) Vaikka tein aineiston luokitusta muutostoimijuuden muotojen valmiin luokittelun avulla, pyrin koko ajan tarkastelemaan aineistoani siten, että arvioin kriittisesti, oliko aineistossa mahdollisesti joitain sellaisia piirteitä, jotka oikeuttaisivat uusien muotojen tai olemassa olevien muotojen laajennuksien tai uudenlaisten määrittelytapojen ehdottamisen em. luokittelun täydentämiseksi tämän aineiston osalta. Sisällytin analyysiini myös sellaiset muut puheenvuorot, joissa havaitsin muutostoimijuuden määritelmän viitoittamana selkeää muutospyrkimystä ja eteenpäin suuntautuvaa sisältöä tai jotka veivät keskustelun kokonaisuudessa yhteistä kehittelyä eteenpäin, vaikka en suoraan olisi heti saanut sijoitetuksi niitä yhteenkään Haapasaaren ym. (2014) tunnistaman muutostoimijuuden muotoon. Näissä tapauksissa olen joko laajentanut muutostoimijuuden muotojen määritelmiä tai muodostanut uuden luokan. Kuitenkin olen tehnyt näin vain siinä tapauksessa, että aineistossa on esiintynyt useampia puheenvuoroja, jotka oikeuttavat muutoksen tekemisen.

Toisaalta myös käsitykseni puheenvuorosta ja sen rajaamisesta on erilainen kuin Haapasaarella ym. (2014), mitä pidän jo itsessään oman aineistoni näkökulmasta tarkoituksenmukaisena analyttisena soveltamisena ja eteenpäin kehittelynä. Luokittelin muutostoimijuuspuhetta sisältävät puheenvuorot joko yksilöpuheenvuoroiksi tai kollektiivisesti tuotetuiksi puheenvuoroiksi. Tämä luokittelu syntyi analyysin kulussa, kun havaitsin aineiston vaativan kollektiivisesti tuotetun puheenvuoron käsitettä. Esittelen tätä osaa analyysistä seuraavassa luvussa 5.3.

5.3 Analyysiyksikkönä puheenvuoro

Valitsin muutostoimijuuden analyysissä analyysiyksiköksi puheenvuoron, mitä perustelen sillä, että aineisto koostuu keskustelusta, jossa puheenvuorot rakentavat keskustelun, seuraavat toisiaan ja rakentuvat suhteessa toisiinsa. Muutostoimijuuden muodot ja asiasisällöt vaihtelivat keskustelussa sen verran usein, että puheenvuoroa laajemman analyysiyksikön hallinta olisi mielestäni käynyt liian hankalaksi ja epätarkoituksenmukaiseksi muutostoimijuuspuheen muotojen ja aihesisältöjen tarkastelun kannalta. Myös Haapasaari ym. (2014) ovat käyttäneet samankaltaisen tutkimuksensa analyysiyksikkönä puheenvuoroa. Olen kuitenkin määritellyt puheenvuoron tässä tutkimuksessa hieman eri tavoin kuin Haapasaari ym. (2014), mitä esittelen seuraavaksi.

Puheenvuorona olen pitänyt pääasiallisesti yhden henkilön yhtämittaista puhetta, kuitenkin muutamien poikkeuksien, jotka ovat *taustapalaute* ja *kollektiivisesti tuotettu puheenvuoro*, joiden kohdalla olen tulkinut puheenvuoron jatkuvan puhujanvaihdoksista huolimatta. Haapasaari ym. (2014, 240–241) ovat tulkinneet puheenvuoroksi yhden henkilön yhtämittaisen puheenjakson, jolloin kaikki muiden henkilöiden tekemät puheenvuoronotot, myös aivan lyhyetkin, ovat aina katkaisseet edellisen puhujan puheenvuoron, vaikka tämä olisi jatkanut lyhyen keskeytyksen jälkeen puhettaan. Havaitsin aineistossani esiintyvän melko paljon lyhyitä kommentointeja ja samanmielisyyden ilmauksia, joten päätin, että tässä aineistossa ei olisi mielekästä tulkita puheenvuoron katkeavan jokaisen keskeytyksen kohdalla. Olen tulkinut puheen yhdeksi jatkuvaksi puheenvuoroksi, mikäli alkuperäinen puhuja on jatkanut puhettaan lyhyen, kommentoivan tai kannatusta ilmaisevan *taustapalautteen* (engl. back-channel utterances, ks. esim. Ward & Tsukahara, 2000; Tiittula, 1985) jälkeen. Taustapalautteiksi olen katsonut kuuntelemista tai ymmärtämistä ilmaisevat lyhyet palautteet, reaktiot tai kommentit, kuten ”Joo”, ”Aivan”, ”Niin on” (ks. mm. Tiittula, 1985), sekä pääpuhujan edellisten sanojen kannustavan toistamisen, lyhyet selventävät kysymys–vastaus-parit sekä lyhyet lisäykset, kuten sanan täydentämisen tilanteessa, jossa pääpuhujalla ei ole saanut hakemaansa sanaa mieleensä.

Perustelen edellä esittämäni puheenvuoron rajaamistapaa myös sillä, että mielestäni muutostoimijuuden muotojen esiintyvyyksien laskenta olisi antanut tässä aineistossa harhaanjohtavan tuloksen, mikäli jokainen uuden henkilön puheenvuoronotto eli myös taustapalautteet olisi laskettu omiksi puheenvuoroikseen. Tällöin puheenvuoro, jonka aikana olisi ilmaistu useaan otteeseen taustapalautteita, vaikkapa vain ”kyllä”-sanaa toistaen, olisi laskettu jokaisen katkeamisen jälkeen uudeksi puheenvuoroksi. Näen myös tutkimusaiheen perusteella, toimijuuden ilmauksia tutkittaessa, tärkeäksi pyrkiä säilyttämään yhdessä analyysiyksikössä puhujan keskusteluun tuoma merkityssisältö ja pyrkimys, kuten muutosehdotus, kokemuksen jakaminen tai vastustuksen perustelu, mitä puheenvuoron tiukempi pilkkominen olisi olennaisesti vaikeuttanut.

Myös Engeström (2008, 93) on tunnistanut opettajien keskustelussa olevan tyyppillisesti paljon päällekkäisyyttä; opettajat esittivät välittömiä vahvistamisen ilmauksia toisten puheenvuorojen aikana sekä keskeyttivät toisten puheenvuoron reagoidakseen siihen tai jatkaakseen ajatusta omin sanoin. Seuraavaksi esitän esimerkin puheenvuorosta, jonka olen tulkinnut jatkuvan samana puheenvuorona välissä olevista taustapalautteista huolimatta.

Ote 1: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 69 min 22 s

LAURI: Mull tulee toi päällimmäi... [...] – – ihan tämmönen konkreettinen asia ku fyysinen läheisyys. Elikä ett kyll meidän pitäis viel olla lähempänä, jos me oteetaan täst opettajankoulutuksesta ja niinkun käytännön ja teorian välisestä yhteydestä meill niinku kaikki irti. [...] Mutt siltikin niin pitäis olla ihan jotain toista, jos ajatellaa sitä, ett se vaikka tyyliin koska tahansa vois piipahtaa.

ELSA: Piipahtaa, nii. **[taustapalaute]**

LAURI: Ja siell ois kaikki, opiskelijatki ois koko ajan siinä systeemissä. Mä en puhu mistään nyt sitt taas mistää seminaariajoista.

ELSA: Joo joo! **[taustapalaute]**

LAURI: Mä en haluu semmosta, mutt että tosta näkökulmasta. Tommosella ajatuksella mä oon monta kertaa leikitelly, mitä se ois, jos me oltais siinä.

Olen erottanut taustapalautteen puheenvuorosta sillä perusteella, että taustapalautteita ovat sellaiset lisäykset, jotka eivät näytä vaikuttaneen pääpuhujan puheenvuoron etenemiseen eivätkä ole myöskään tuoneet keskusteluun uutta sisältöä suhteessa pääpuhujan sanomaan. Taustapalautteiden erottaminen lyhyistä, informaatiota sisältävistä puheenvuoroista ei ollut toki täysin selväräjäistävää. Jotkin puheenvuorot saattoivat olla hyvin lyhyitä, joten pituuden perusteella niitä ei voinut aina erottaa taustapalautteista (ks. myös Tiittula, 1985).

Kollektiivisesti tuotettu puheenvuoro

Muutostoimijuus on yhteisöllinen ilmiö, joka ei toteudu yhden ihmisen toimissa. Kuitenkin esimerkiksi muutostoimijuuden muotojen luokitus saattaa nopeasti tarkasteltuna suunnata huomion yksittäisten ihmisten muutostoimijuuden ilmauksiin, koska tarkastelu on usein rajoittunut yksilöpuheenvuoroihin. Haapasaari ym. (2014, 240) korostavat, että toimijuuden ilmaus esitetään aina puheenvuorossa osana ympäröivää keskustelua ja siten kaikkien osallistujien kontribuutiot täytyy huomioida puheenvuoroa analysoitaessa. He kertovat huomioineensa tämän analysoimalla puheenaiheen mukaan rajattuja keskustelujaksoja sekä yksittäisiä yksilöpuheenvuoroja toisiaan täydentävällä tavalla perustellen, että mikäli puheenvuoroja tarkasteltaisiin erillään yhdessä rakennetusta puheenaihejaksoista, diskurssin kollektiivinen dynamiikka kadotettaisiin, ja toisaalta mikäli puheenaihejaksoa tarkasteltaisiin huomioimatta yksilöllisten puheenvuorojen yksityiskohtia, olisi ilmausten erityisyys ja yksilöllisyys vaarassa kadota tarkastelusta (mts. 240). Kuitenkaan yksilöpuheenvuorojen tasolla tehtyä muutostoimijuuden muotojen analyysiä ei nähdäkseni tutkimuksessa (2014) yhdistetty puheenaihejaksoihin muutostoimijuuden kollektiivisen luonteen osalta lukuun ottamatta laskelmia siitä, kuinka usein puheenaihejaksoon sisältyi useampi kuin yksi muutostoimijuuden ilmaus. Mielestäni tämä laskelma ei vielä täysin onnistu yhdistämään yksilöpuheenvuorotasolla tarkasteltuja muutostoimijuuden ilmauksia laajemmiksi, kollektiivisiksi kokonaisuuksiksi – tai tätä artikkelin tulokset eivät ainakaan kuvaa.

Kaipasin välinettä, jonka avulla analysoida ja kuvata aineistossa esiintyvän muutostoimijuuden yhteistä tuottamista ja yhteisöllisiä piirteitä. Aineistossa esiintyi tiiviisti toisiinsa liittyviä peräkkäisiä yksilöpuheenvuoroja, joita ei mielestäni voinut erottaa toisistaan erillisiksi puheenvuoroikseen ilman, että puheenvuorojen sisältömerkitys olisi kadonnut. Usein näissä tapauksissa eri osallistujien puheenvuorot jollain tavalla jatkoivat tai täydensivät edellä esiintyneitä puheenvuoroja. Lisäksi puheenvuorojen rajaamista toisistaan irrallisiksi vaikeutti vuorojen päällekkäisyys ja yhteen nivoutuminen eritoten kuudennessa kokouksessa (ks. myös Tiittula, 1985). Siksi päädyin luomaan *kollektiivisesti tuotetun puheenvuoron* käsitteen, jonka avulla pystyin huomioimaan aineistossa esiinty-

neet tiiviit, vuorovaikutteiset puhe-episodit yhtenä analyysiyksikkönä. Luokittelin kollektiivisesti tuotetuiksi puheenvuoroiksi sellaiset tiiviit keskustelukatkelmat, joissa useampi kuin yksi ihminen tuo keskusteluun sisällöllisesti jotain uutta, osallistujien puheenvuorot liittyvät sisällöllisesti tiiviisti toisiinsa ja joissa yksittäisiä yksilöpuheenvuoroja olisi hyvin vaikeaa ellei mahdotonta sisällöllisesti ymmärtää erikseen esitettyinä.

Rainio (2003, 95) on käyttänyt *puheenvuorajakson* käsitettä sellaisesta yhden tai useamman puheenvuoron kokonaisuudesta, jossa käsittelyn kohteena oleva asia jollakin tapaa merkityksellistetään eli kun siinä on erotettavissa jotakin Rainion tunnistamista puheen funktioista: legitimoivaa, torjuvaa tai kehittelevää puhetta. Puheenvuorajakson käsite olisi voinut olla toimiva tässäkin tutkimuksessa, mutta pitäydyin kuitenkin puheenvuoron nimityksessä sen yleisyyden vuoksi sekä siksi, että myös Haapasaari ym. (2014) käyttävät sitä – joskin puheenvuoron määritelmäni kyllä eroaa jonkin verran heidän määritelmästään.

Kollektiivisesti tuotetun puheenvuoron käsite auttaa kuvaamaan aineistoa sellaisena kuin se on, sillä mielestäni yksittäisten puheenvuorojen erottelu ja rajaaminen läpi aineiston ei olisi tuonut esille aineiston ominaislaatuista. Seuraavaksi esitän esimerkin kollektiivisesti tuotetusta puheenvuorosta, jossa ei ole mielestäni täysin selkeää, kuka on lopulta pääpuhuja, sillä keskustelu ja asiassällön eteenpäin kuljettaminen ja jopa virkkeiden muodostaminen on niin kollektiivista, yhdessä rakennettua. Niin taustapalautteiden kuin kollektiivisesti tuotettujen puheenvuorojenkin yhteydessä esiintyi luonnollisesti usein päällekkäispuhunutta (merkitty merkein ##) tai puheenvuoron keskeytyksiä (merkitty merkillä #) (ks. liitterointimerkintöjen selitteet liitteestä 1).

Ote 2: 6. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 63 min 12 s

VESA: Sitte on ne kompassiryhmät.

ELSA: Eli ne on ne... mitäs ne sitt on?

VESA: Ne voi olla välillä näitä ikätasoryhmiä ja... mitäs sä tota Asta sinne hahmotelit?

ELSA: Ne tut-ko-ke [tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminta] ne...

MAIJU: Ne on ne tiimit, nii.

ASTA: Millä niitä nyt vois kutsua? Mitkä ne on? Mitkä ne on ne kolme asiaa?

ELSA: ## Mä panin nyt Vesan termin, kompassiryhmät.

VESA: Kompassiryhmä,

N: Nii. **[taustapalaute]**

VESA: koska sitt se neula hakeutuu aina sinne pohjoseen.

ELSA: Nii. Eli siellä on sitte 1–2, 3–4, 5–6, ja tehtävänmukaiset...

VESA: ## Ja sitte... joo, funktionaaliset ryhmät.

ELSA: tut-ko-ke, opetus...

VESA: Ohjaus ja muut. Voihan se olla joku muukin, pistä muut vielä sinne!

ELSA: Joo. **[taustapalaute]**

VESA: Koska jos täytyy uintiryhmä perustaa ni...

ELSA: Nii, uintiryhmä perustetaan.

Kollektiivisesti tuotettuihin puheenvuoroihin voi sisältyä uutta sisältöä tuovien puheenvuoronottojen lisäksi myös taustapalautteita – aivan kuten yksilöpuheenvuoroihinkin. Olen merkinnyt taustapalautteet otteeseen hakasulkein. Pelkkä taustapalaute yksilöpuheenvuoron keskellä ei ole siis ollut analyysissäni peruste kutsua puheenvuoroa kollektiivisesti tuotetuksi, vaan tällöin olen pitänyt puheenvuoroa yksilöpuheenvuorona, joka on jatkunut taustapalautteen jälkeen. Eittämättä kannustavilla tai muuten reagoimista ja kuuntelemista viestivillä taustapalautteilla on oma merkityksensä keskusteluvuorovaikutuksessa ja mahdollisesti suurikin arvo äänessä olevalle puhujalle ja puheenvuoron jatkumiselle sekä laajemmin koko keskusteluilmastolle, mutta tämä näkökulma on tässä tutkimuksessa jätetty sivuun.

6 Muutostoimijuuden muodot ja kehittyminen muutoslaboratoriossa

Esittelen tässä luvussa tutkimukseni tulokset tutkimuskysymyksittäin. Aluksi vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja kuvaan, millaisia muutostoimijuuden muotoja aineistossa esiintyi ja millaisia ne olivat aihesisällöiltään. Rikastan muutostoimijuusanalyysiä tarkastelemalla opettajien toimijuuden ilmauksia ja toimijuuspuheen sisältöjä toimijuuden jännitteiden ja dialektisen analyysin näkökulmasta (ks. Rainio, 2010; Rainio & Hilppö, 2016). Tämän jälkeen esitän tulokset toiseen tutkimuskysymykseen esitellen muutostoimijuuden muutosta aikana: kuvaan muutostoimijuuden muotojen esiintyvyyden vaihtelun sekä kuvaan muutostoimijuuden kollektiivisiä piirteitä ja ilmenemistä prosessin aikana.

Esitän tekemieni tulkintojen perusteeksi aineisto-otteita, joiden alkuun olen merkinnyt, mistä kokouksesta ote on peräisin ja miten pitkä aika kokouksen alusta on kulunut, jotta lukijan on mahdollista suhteuttaa otteen sijoittuminen kunkin reilu puolitoistatuntisen kokouksen sisäiseen keston. Olen alleviivannut aineisto-otteista ne kohdat, jotka ovat keskeisimmin johtaneet tekemiini tulkintoihin ja joiden näen vahvimmin perustelevan tulkintoja. Jos koko ote on mielestäni edustanut havainnollisesti esittelemääni muotoa, en ole tehnyt alleviivauksia.

6.1 Muutostoimijuuden sisällöt ja muodot

Kuvaan tässä luvussa, mitä muutostoimijuuden muotoja tunnistin aineistossa, millaisia piirteitä niillä oli ja millaisiin aiheisiin kukin muutostoimijuuden muoto liittyi keskustelussa. Analyysiä tehdessäni havaitsin, että muutostoimijuuspuheeseen sisältyi usein toimijuuden jännitteitä ja dialektisuutta esille tuovaa sisältöä. Esittelenkin tässä luvussa muutostoimijuuden muotojen ja sisältöjen ohella muutostoimijuuspuheessa tunnistettavissa olleita toimijuuden sisäisiä dialektiikkoja erillisyyden ja liittymisen tarpeiden ja toisaalta kontrollin ja vapauden tarpeiden välillä (Rainio, 2010; Rainio & Hilppö, 2015; 2016).

6.1.1 Yleiskuvaus

Muutostoimijuuden muotojen analyysirunkona olen käyttänyt luvussa 5.2 esittelemääni Haapasaaren ym. (2014) kuusiosaista jäsennystä muutostoimijuuden muodoista, joista tässä aineistossa esiintyi viittä ensimmäistä. Kuudetta muotoa eli *merkittäviä tekoja toiminnan muuttamiseksi* ei tässä aineistossa esiintynyt. Sen sijaan tunnistin aineistosta uutena muutostoimijuuden muotona *uskon luomisen yhteiseen kehittämiseen*. Esittelen seuraavaksi aineiston analyysin pohjalta eteenpäin kehittämäni, tähän aineistoon liittyvän mutta mahdollisesti myös muissa yhteyksissä toimivan muutostoimijuuden luokituksen alaluokki-neen. Luokittelu pohjautuu ensisijaisesti Haapasaaren ym. (2014) jäsennykseen, mutta se on saanut aineiston ohella vaikutteita myös Engeströmin, Rantavuoren ja Kerosuon (2013) ekspansiivisten oppimistekojen analyysistä ja oppimistekojen alaluokista. Havaitsin teoreettista viitekehystä kartoittaessani ja analyysiä tehdessäni, että muutostoimijuuden muodot ja ekspansiiviset oppimisteot ovat pitkälti yhtenevät.

1. Muutoksen, aloitteiden tai ideoiden vastustaminen
 - 1.1. Intervention vastustus tai epäileminen
 - 1.2. Intervention tarpeen kyseenalaistaminen
 - 1.3. Toisen osallistujan ehdotuksen tai näkemyksen vastustaminen tai kyseenalaistaminen
2. Nykytoiminnan kriittinen analysointi
 - 2.1. Nykytoiminnan muutostarpeiden rakenteellinen analysointi
 - 2.2. Toiminnan muuttamisen haasteiden analysointi
3. Toiminnan uusien mahdollisuuksien analysointi
 - 3.1. Aikaisempien hyvien toimintamallien ja kokemusten jakaminen
 - 3.2. Ratkaisuja ja mahdollisuuksia näkevä puhe
4. Toiminnan uusien muotojen ja mallien visiointi ja kehittäly
 - 4.1. Visioiva puhe mallin tarkoituksesta
 - 4.2. Rakenteiden ja toimintaperiaatteiden hahmottelu ja kehittäly
 - 4.3. Kehittälyä eteenpäin vievät kysymykset

4.4. Tekoihin kehottaminen

5. Konkreettisiin toimiin sitoutuminen

6. Uskon luominen yhteiseen kehittämiseen

Muutostoimijuuksmuodot eivät aineistossa olleet täysin selvärajaisia eikä luokittelu ollut aina selkeää. Keskustelu ja puheenvuorot Pedalaboratoriossa olivat yleispiirteiltään moniulotteisia, ja useissa puheenvuoroissa olikin piirteitä useammasta kuin yhdestä muutostoimijuuden muodosta. Tällöin olen luokitellut puheenvuoron edustamaan kaikkia muutostoimijuuden muotoja, joita se sisälsi. Taustatietona mainittakoon, että Pedalaboratorion osallistujat eli harjoittelukoulun opetushenkilökunnan jäsenet ovat tottuneita osallistumaan eri rooleissa tutkimushankkeisiin ja refleктоimaan omaa työtään niissä sekä toki myös opetus-harjoittelua ohjatessaan, vaikeivät välttämättä olleet tehneet sitä aikaisemmin keskenään ja siinä muodossa kuin tässä interventiossa. Osallistujat olivat selkeästi tottuneita kielenkäyttäjiä ja hallitsivat kielen vivahteet, kärijistysten käytön, nopeat välihuomautukset ja kommentoinnin keskustelun lomassa ja antoivatkin eritoten kuudennessa kokouksessa toistensa puheenvuoroihin hyvin aktiivisesti palautteita ja kommentteja. Osalla osallistujista oli myös rohkeutta kommentoida kokouksissa esitettyjä teoreettisia malleja ja pohtia niiden soveltamista työkontekstiin.

Aineistossa esiintyneet muutostoimijuuden muodot ovat luonnollisesti tiiviissä suhteessa niitä edustaneiden puheenvuorojen asiasisältöihin; muoto liittyy aina tiiviisti sisältöön ja kontekstiin, ja muotojen luokittelu onkin kehittynyt aineiston todellisten puheenvuorojen eli myös puheen sisällön pohjalta. Esittelen taulukossa 4 tiivistetysti kunkin kokouksen sisältämän muutostoimijuuspuheen aiheet.

Taulukko 4. Muutostoimijuuspuheen pääsisällöt kokouksittain

1. kokous	3. kokous	6. kokous
Muutoslaboratoriopro- sessi: onnistumismah- dollisuudet, prosessin kulku, tarkoitus ja hyöty	Esimerkit yhteistyötavoista Viikissä sekä aikaisem- missa työskentelykouluis- sa	Tiimien muodostamisen pe- riaatteet: luokkatasot, kiin- nostusalueet, koko, aineen- opettajat ja muu henkilökunta
Nykytilan analyysi: si- toutumisen ongelma, toiminnan hajanaisuus, kiire, päätöksenteon epämääräisyys tai heik- kous, yksilöllinen toi- mintakulttuuri, harjoitte- lukoulun erityisluonne	Koulun toiminnan kohde ja perustarkoitus; keskustelu tutkijoiden esittämien toi- minnan vuorovaikutusmal- lien pohjalta	Mallin rakenteet: rehtorin rooli, vastuuhengi- löt/johtoryhmä, tiedonkulku, opettajainkokouksen rooli, demokratian toteutuminen, aikataulutus, mallin jousta- vuus tilanteen ja tavoitteen mukaan
Tarve yhteiselle visiolle ja pedagogiselle johta- miselle, autonomian ehdoin	Yritykset hahmottaa yhtei- sen vision sisältöä, myös suhteessa epämääräiseksi koettuun koulun toiminta- ajatukseen; vision suhde arkityöhön	Tiimien tarkoituksen määrit- tely suhteessa koulun kolmi- tahoiseen tehtävään sekä hallintoon ja pedagogiseen johtamiseen; tiimien tehtä- vänjako
Jokaisen opettajan omat intressit työssä ja autonomian tärkeys	Yhteistyön hyödyt, au- tonomian toteutumisen tärkeyden huomiointi	Mallin tavoitteet: mm. kaikki- en äänen kuuluminen, tiedon jakaminen, tehokkaampi ajankäyttö
	Tiimikokousten sisältö	Prosessin etenemisen suunnittelu

Tässä aineistossa esiintyneiden muutostoimijuusmuotojen esittely seuraavissa alaluvuissa esittelee samalla tarkemmin myös muutostoimijuuspuheen teemoja.

6.1.2 Muutoksen, aloitteiden tai ideoiden vastustaminen

Ensimmäistä muutostoimijuuden muotoa eli vastustusta muutosta, ideoita tai aloitteita kohtaan esiintyi melko tasaisesti kaikissa kolmessa Pedalaboratorio-

kokouksessa, mutta vastustuksen kohde vaihteli kokousten välillä. Osassa puheenvuoroista vastustus oli lievempää, enemmänkin vahvaa epäilystä tai kritiikkiä. Ensimmäisessä kokouksessa koko muutoslaboratoriomenetelmä oli suurel-le osalle osallistujista tuntematon eikä intervention tarkoituksesta ollut vielä muotoutunut yhteistä käsitystä, mikä näkyi osallistujien varauksellisuutena ja epäilyksinä interventiota, sen sisältöä ja tutkimusryhmää kohtaan. Paikallaolijat myös selvästi puntaroivat omaa suhtautumistaan, uskoaan ja sitoutumishalukkuuttaan Pedalaboratorioon sekä sen mahdollisia hyötyjä itselleen ja työyhteisölle (otteet 3 ja 4). Puheenvuoroissa suhtauduttiin epäillen intervention mahdollisuuksiin saada aikaan muutosta tai onnistua (ote 3).

Ote 3: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 4 min 25 s

RITVA: No mä vielä sanon. Täällä on 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 sadasta, niin mitä me... me täällä jo taistelemme, saahaa vihamiehiä, on kohta enemmän ku ystäviä tässä työyhteisössä, ni miten tää niinku... miten tää niinku tota... että aika ihmetekijöitä ootte, jos pystytte meiän ongelmiin vastaamaan. Mutta tää nyt oli vaan tämmönen vitsiheitto. Mutta tota ihan niinku mielenkiinnosta tosiaanki, ett mitä on, ku ei sillä tavalla tiedetä, että mikä tää teiän fokus on.

Ote 4: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 17 min 3 s

KAISA: – – Aika paljonhan me keskustellaan erilaisissa foorumeissa täällä työyhteisön kehittämisestä muutenki, mutt jotta tästä olis meille se iso, ja teille varmaan tutkimuksellinen hyöty.

TUTKIJA 1: Joo.

KAISA: Te pohdiskeltelette tätä mitä me keskustellaan, mutta siis tavallaan että mikä se hyöty olis konkreettisesti täällä talon sisällä, ni musta se ois se näkökulma ehkä, mikä meidän ajankäytön osalta on merkittävää.

Edellisissä puheenvuoro-otteissa näkyi lisäksi luottamuksen hakeminen opettajakunnan edustajien ja tutkimusryhmän välillä. Interventiota tai sen tavoitteita vastustavat puheenvuorot olivat yleensä tyyliältään suoria ja korostivat puhujan asiantuntemusta työyhteisöstä ja kontekstista, ja ne oli usein suunnattu erityisesti tutkimusryhmälle. Puhujat loivat puheenvuoroissaan me–te-tyyppisen vastakkainasettelun koulun henkilökunnan ja tutkimusryhmän välille ja toivat esille, että tutkijoilla on opettajia vähemmän tietoa koulun toiminnasta ja että tutkijoilla saattaa siten olla erilainen tai puutteellinen näkemys intervention mahdollisuuksista (vrt. myös Rainio, 2003, 105–106). Esimerkiksi työyhteisön suuruus ja työyhteisön jäsenten sitoutuminen kehittämiseen esitettiin haasteina kehityskielten läpiviemiselle ja todettiin, että Pedalaboratorioon osallistujiksi tarvittaisiin suurempi osa henkilökunnasta, mitä havainnollistaa ote 5.

Ote 5: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 11 min 33 s

KAISA: Mä vaan mietin sitä, että tää talo on nimittäin niin iso, ja tää talo on niin kompleksinen ja monikerroksinen monella tasolla, mitä tässä tapahtuu asioita niin monella tasolla, niin kyllähän me voidaan täällä keskustella ja viritellä positiivisia virityksiä ja tehdä monenlaisia asioita ja todeta, mitkä toimii ja mitkä ei toimi, sitähän me on tässä vuosien saatossa tehty monenlaisissa tilaisuuksissa. Mutt toisaalta mä näkisin, että jos halutaan muutosta, koska eiks tän nimi ollu muutoslaboratorio, ni tavallaan sen muutoksen suunnan kääntäminen, ni kyll mun mielestä se vaatis vähän laajempaa myöskin tällasta, että niinku enemmän ihmisiä sitoutuu. – –

Työyhteisön suuruuteen liittyvät perustelut liittyvät tulkintani mukaan opettajakunnan jäsenten esille tuomiin kokemuksiin siitä, että muutokset koulussa tapahtuvat hitaasti tai ne eivät toteudu koko mitassaan. Epäonnistunutta kehittämistä käsittelen myös nykytoiminnan kriittistä analyysiä koskevassa luvussa 6.1.3. Opettajat vetosivat huonoihin kehittämiskokemuksiin esittäessään epäilyksensä muutoslaboratorion onnistumismahdollisuuksista. Usein muutosta torjuvissa puheenvuoroissa puhujan omat tai Pedalaboratorio-kokouksissa paikalla olleen osallistujajoukon vaikutusmahdollisuudet toiminnan muuttamiseksi esitettiin vähäisinä ja puhuja passivoi puheessaan oman roolinsa muutoksen aikaansaamisessa asemoiden itsensä seuraajaksi vailla vaikutusmahdollisuuksia (otteet 6 ja 7).

Ote 6: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 31 min 8 s

ELSA: – – Mutt ett edelleenkin niinku ihan saman allekirjotan, että tää on niin iso laiva, että juuri tuollanen väsymys saattaa tulla. Että on asioita, joihin haluais vaikuttaa, joista keskustellaan paljon, mutta sitt se just se laiva kääntyy niin hitaasti.

Ote 7: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 32 min 47 s

KAISA: – – täällä on nimittäin niin isoja asioita, ja sellasia asioita, joihin me ei tämmösessä pienessä piirissä pystytä vaikuttamaan. Ja ne isot asiat vaikuttaa sitte jokaisen arkeen. Ett tää on sitt sellanen niinku asia, jota vaikka me kuinka paljon täällä spekuloidas ja vaikka me kuinka paljon kehitettäs ja mietittäs, ni sitä laivaa ei kyllä saa kääntymään. Ett must niinku seki realismi niinku täytyy niinku nähdä tässä. Ett oman työn kehittämistähän voi aina tehdä ja yhteistyötä voi kehittää tietyissä niissä asioissa, mutta se, että mikä se on esimerkiksi iso käsite, yhteisöllisyys, ni siinäpä se pulma onki, se merkitsee eri ihmisille erilaisia asioita. Että tota se täytyy niinku vaan tavallaan niinku muistaa, että on hyvä olla idealisti ja hyvä olla positiivinen, mutt sitte siinä arkirealismi tulee vastaan.

Myös Rainio (2003, 97) on tunnistanut opettajien työnkehittämisinterventiossa samanlaisen puhutavan, jossa tilanteelle tai ilmiölle annettu selitys esitetään riippumattomana omasta toiminnasta ja tilanteeseen vaikuttaminen vaikeana tai mahdottomona. Rainion jäsennyksessä tämä puhe sisältyi legitimoivaan eli val-

litsevaa tilaa ylläpitävään tai oikeuttavaan puheen funktioon. Pohdinkin edellisentyyppejä puheenvuoroja kriittisesti suhteessa muutostoimijuuden määritelmään, sillä eihän puheenvuoroissa pyritä ”tempautumaan irti ulos toiminnan valitsevast kehyksestä” tai löytämään uusia ratkaisuja. Kuitenkin toiminnan teoria korostaa ristiriitoja ja niiden ylittämistä muutoksen aikaansaamisessa. Tältä pohjalta päädyin luokittelemaan myös nämä, puhujan oman toimijaroolin passiivovat vastustuksen ilmaukset muutostoimijuudeksi, sillä ne toivat keskusteluun koettuja ristiriitoja.

Joissakin puheenvuoroissa torjunta ja intervention onnistumismahdollisuuksien eäily oli epäsuorempaa. Esimerkiksi seuraavan otteen puhuja kuvaa, miten hän on omalla kohdallaan ratkaissut yhteisen kehittämistoiminnan koetun ongelmallisuuden ja epäonnistumisen suuntaamalla kehittämishalunsa ja panostuksen työskentelyyn oman luokan parissa tai pienemmissä pari- tai tiimikokoonpanoissa. Tulkitsen puheenvuoron kertovan osasyyn nykytoiminnassa kuvattuun vahvaan yksilölliseen toimintakulttuuriin.

Ote 8: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 29 min 22 s

RITVA: – – Nii. Ja sitte niin ku mä sanoin, ett mä oon niin pitkään ollu täällä, ja musta tää on ollu niinku vähän meidän työyhteisön ongelma aina. [...] ja mehän oltii aluksi tavallaan pienempi yksikköki, ku mä oon tullu tänne. Nii tota niin niin sitte ku tuntu, että ei nää asiat niinku muutu tästä, ni sitt mä oon niinku löytäny sitt sieltä omasta luokasta. Siis ett mulla on ollu kollega, joka on antanu mulle, ohjannu mulle, antanu mulle uusia virikkeitä, joita mä toteutan siellä omassa luokassa, tai pidän... yhdessä pidetää ohjauksia ja tehään muuta. Ett sitt on löydetty täämösiä niinku pienempiä piirejä. Että kun ei mikään... tuntuu ettei mikään tuolla, niinku ni sitte sitä vähän kääntyy niinku siihen itseensä päin. Ja ku haluaa kuitenkin kehittää sitä omaa työtä, ni se on ollu sitt se niinku lääke tai vastaus siihen. – –

Vastustusta esitettiin myös kyseenalaistamalla intervention tai hahmotellun muutoksen tarpeellisuus. Kun intervention suunnaksi oli jo opettajainkokouksessa pidetyssä rekrytointi- ja tiedotustilaisuudessa ja ensimmäisessä kokouksessa hahmottunut jollain tapaa työyhteisöön liittyvä kehittäminen, intervention tarpeellisuutta kyseenalaistettiin vedoten siihen, että harjoittelukoulun opettaja ei kaipaakaan niin paljon yhteistyötä opettajakunnan kesken, koska yhteisöllisyyden tarve tulee pitkälti ravituksi ja omaa pedagogista ajattelua reflektoitua opetusharjoittelijoiden kanssa käytävässä ohjauskeskustelussa – ”se on se yhteisö”. Harjoittelunohjauksen esitettiin myös vähentävän ajallisia resursseja opettajien

väliseen yhteistyöhön. Keskusteltaessa koulun kehittämisen suunnasta ja sen määrittelystä esimerkiksi Iiris (ote 9) perusteli, ettei harjoittelukoulu tarvitse niin selkeitä koulun yhteisiä kehittämispainotuksia tai suuntaa kuin kunnan koulu.

Ote 9: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 68 min 32 s

IIRIS: Ainaki ku mä tulin tänne töihin, ni hyvin selkeesti sanottiin, mikä on yliopiston strategia. Ett se on opettajakoulutus, siis tiettenki opettaminen ja opettajiksi opiskelevien ohjaaminen, tutkimus ja täydennyskoulutus, ja nää on ne, mihin sä sitoudut. [...] Mutta tota silloin ku mä olin siell X koulussa [kunnan peruskoulu], ni ku siell ei ollu tätä puolta ollenkaan tätä yliopistollista puolta, ni siellä sitten niinku päätettiin yhteisönä aina, että mihin fokustetaan ja ketkä lähtee tiettyihin Comenius-hankkeisiin hakemaan ja mikä on vuoden teema ja... ku tehti toimintasuunnitelmaa. Ku ei siell ollu, niill ei ollu taas sitt tätä. Tää on niin vahvana meillä, että sitt... ainaki mulla. [...] Että mä aattelin, että mäki sitoudun siihen niinku siihen ohjaamiseen ja tutkimukseen, ja sitä multa myös oletettiin ja velvotettiin ja sanottiin se ääneen. Mutt sen takia myöskin semmonen niinku jo, ku tänne tulee uutena, ni ei sitä ees osaa kysyä. Ett se on niinku jotenki... tää on tää opettajakoulutusaspekti täällä niin voimakkaana.

Osa kuvasi opettajan yksilölliset intressit ja yhteistyön tekemisen tai työyhteisön yhteisen intressin jollain tavalla toistensa kilpailijoina tai toisensa poissulkevana. Yksi osallistuja suhtautui erittäin epäilevästi koulun yhteisen linjan tavoittelemiseen ylipätään ja korosti opettajien erilaisuuden hyväksymistä (ote 10). Opettajien omat ammatilliset kiinnostuksenkohteet kuvattiin ensisijaisina ja esitettiin, että opettajien tulee voida työskennellä niiden mukaan, mistä esimerkkinä otteet 10 ja 11. Yksilöllisyyttä painottava näkökulma opettajan työhön ja sen kehittämiseen sekä koulun yksilöllinen toimintakulttuuri korostuivat muutosta vastustavassa muutostoimijuuspuheessa.

Ote 10: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 33 min 43 s

VESA: – – Että mä nään ongelmana tässä koulussa ikään ku uskon yhteen oikeaan, mitä ei ole olemassa. [...] Mutt sitt toisaalta mä nään, tai koen itse ainaki, että tulee paineita, että ajatellaan, että olisi jokin yksi oikea ratkaisu ongelmiin tai toimintaan, yksi hyvä tapa, jota kaikkien pitäis noudattaa. Se on musta itsessään ongelma. Että mun mielestä pitäis ymmärtää, että se koulun yhtenäiskulttuuri, jota 80-luvulla oli [...], niin se on ollu ja menny ajat sitten, ja se ei tule takaisin. Vaan ett pitäis hyväksyä erilaisia ratkasuja ja erilaisia... paitsi hyväksyä, myös kunnioittaa niinku erilaisia intressejä [...] Ne pitäis ikään ku hyväksyä, eikä yrittääkään löytää jotakin yhtä suuntaa nyt tässä. – –

Ote 11: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 37 min 38 s

RITVA: – – mutta kun on iso työyhteisö, ja sitt kuitenkin meillä ihmiset tekee, sä teet jotain juttuja, mä oon kuullu, että okei, Vesa tekee ja Elsa tekee ja kaikki tekee, ni ett se tunne, ett apua, pitäskö munki nyt tehdä sitä. Niin se, mä muistan, ett se oli niinku jossain välissä semmonen, se oli ehkä vähän semmonen ahdistava. Mutta sitte jossain vaiheessa mä niinku vaan päätin, että eihän se näin meekään. Että just se, ett ku mua ei kiinnosta. Ett sä teet hyvin noin, mutta ku mua ei se kiinnosta, ni eihän mun tarvi niinku toimia sillä tavalla. Ett mulla on ihan oma tapa, joka kiinnostaa, ja mä niinku kehitän sitä. – –

Yhteisen tavoitteen ei uskottu voivan vastata opettajien erilaisiin tarpeisiin ja toiveisiin ja siten mahdollisuus toiminnan yhteiseen tavoitteeseen nähtiin vähäisenä. Puheenvuorot kuvastivat usein yksilöllisten intressien ensisijaisuutta ja tilanteen katsomista yksittäisten opettajien näkökulmasta. Osallistujat esittivät, ettei ole helppoa tai mielekästä lähteä hakemaan toimintaan yhteistä suuntaa tai mallia muutoslaboratoriossa, koska eri opettajilla on esimerkiksi eripituisen opettajakokemuksen tai erilaisen opettajapersoonallisuuden myötä erilaisia intressejä opettajan työssään ja siihen liittyvässä kehittämis- ja tutkimustoiminnassa. Tätä vaikeutta kuvaa Kaisa otteessa 12.

Ote 12: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 31 min 53 s

KAISA: – – että ku tää työyhteisö on kuitenkin niin iso, ja se aiheuttaa ne omat haasteensa. Ja sitte tää ryhmäki, joka tässä nyt on, ihmiset on varustettu niinku erilaisilla intresseillä. Joillaki on henkilökohtasia intressejä, joillaki on yhteisöllisiä intressejä, joillaki voi olla jotaki muita intressejä. Joillaki on vaan ehkä tässä talossa työn tekemisen intressi vaan päivästä toiseen selviytyä. Tavallaan siis se, että tätä on vähän vaikee niinku lähteä niputtelemaan, ett mikä meidän yhteinen tavote voisi olla. – –

Ensimmäisestä kokouksesta poiketen kolmannessa ja kuudennessa kokouksessa vastustusta ilmaiseva puhe kohdistui yleensä muiden opettajakunnan edustajien ehdotuksiin ja kyseenalaisti niiden toimivuutta ja osoitettiin pääosin kollegoille eikä niinkään tutkimusryhmän jäsenille, kuten koko interventioon kohdistuvassa vastustuksen muodossa edellä. Sisällöltään vastustus liittyi tyyppillisesti jaetun pedagogisen johtamisen mallin tavoitteisiin, periaatteisiin ja niihin liittyviin käytännöllisiin yksityiskohtiin. Seuraavassa otteessa kollektiivisesti tuotetusta puheenvuorosta osallistujat vastustavat ensimmäistä versiota jaetun pedagogisen johtamisen kompassimallin visualisoinnista.

Ote 13: 6. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 46 min 2 s

ASTA: Mä mietin myös, että onks se... että tää on nyt tällanen niinku hierarkkinen malli, joka siis on...

VESA: # Se on armeijamalli.

ASTA: Ei oo looginen, mikä menee niinku päähän.

Koska vastustava muoto liittyi kolmannessa ja kuudennessa kokouksissa kehitettävään malliin, muistutti se näissä kokouksissa hyvin paljon neljättä muutos-toimijuuden muotoa eli uusia malleja ja muotoja hahmottelevaa puhetta (esittely luvussa 6.1.5). Usein ideoiden vastustusta sisältävät puheenvuorot sisälsivätkin samalla myös muita muutostoimijuuden muotoja sekä olivat kollektiivisesti tuotettuja (esimerkiksi ote 13), mikä on luonnollista siksi, että vastustus kohdistui

aina tiukasti toisen osallistujan tai toisten osallistujien ehdotuksiin ja ajatusmalleihin. Kollektiivisia puheenvuoroja esittelen luvussa 6.2.2. Esitän seuraavaksi kaksi aineisto-otetta, joissa esiintyy vastustuksen muodon lisäksi toinen muutos- toimijuuden muoto. Olen alleviivannut vastustusta ilmaisevat kohdat. Tiimien koostumusta ja funktiota käsittelevässä puheenvuorossa (ote 14) vastustus esiintyy yhdessä toiminnan uusia muotoja ja malleja hahmottelevaan muutos- toimijuuspuheen kanssa.

Ote 14: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 87 min 30 s

VESA: Kyll mä haluisin konkretisoida tuota, ett mitä se sitten on. Että musta... mä en oo kovin vakuuttunut osta, että kokouksia sitte ku vaan lisää, ni sitte tota asiat sujuu. Että tota ensinnäki mä haluan sanoa semmosen sananlaskun, että mitä useampi kokki, ni sitä huonompi soppa. Mä vaan sanon tän sananlaskun nyt. Ja tota ja sitte sanoisin siitä, että se, että se onnistuisi se tiimityöskentely, ni edellyttää, että niitten tiimin jäsenten pitää allekirjottaa joitakin samoja perus- premissiä ainaki jollain tasolla. Koska jos ei, ni sitten käy niin ku Lauri sano, ett sitt se on pakotettua yhteistyötä, ja siitä ei tuu yhtään mitään. Sitte tällä tiimillä pitäis olla myös päätösvaltaa johonkin. Ettei voi olla niin, ett se vaan kokoontuu, ett se on vaan keskustelukerho. Ja sitte pitäis vielä pikkasen haarukoida sitä, että mistä siellä sitten oikeen keskustellaan. Mistä me esimerkiksi liris ja Elsa ja minä, mistä me keskusteltas vaikkapa. Mä yritän vaan nyt konkretisoida.

Edellä esitettyä puheenvuoroa keskustelussa seuranneessa puheenvuorossa (ote 15) taas vastustus perustellaan omalla kokemuksella ja sen hyödyillä, joten olen luokitellut puheenvuoron edustavan sekä vastustuksen muotoa että muutos- toimijuuden kolmatta muotoa eli toiminnan uusien mahdollisuuksien analysointia, joka pitää sisällään aikaisempien kokemusten muille jakamisen.

Ote 15: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 89 min 2 s

KERTTU: Nii, mä haluisin sanoa, mä oon ollu siis X:n ala-asteella, jossa käytettiin tätä tiimityömallia, ja taas mä oon vähän eri mieltä. Mä aattelen, että siellä oli – mä en muista oliko se nyt luokka-asteet tai mitenkä –, yks henkilö oli tavallaan vetovastuussa siitä, ja rehtori oli antanu sille, ne oli johtoryhmän jäseniä, ja ne oli siellä sopineet, ett mitkä asiat viedään sinne tiimiin ensin keskusteltavaksi. Sitt meillä oli jotkut tietyt asiat, jotka me purettiin, ja sitt me otettiin siihen niinku ryhmänä kantaa. Sitt ne vietiin rehtorille, ja sitt ne oli siellä kokouksessa. Ja kokoukset oli paljon nopeampia. [...] Jolloin mä ajattelen, että sillä ei oo niin välii, ett oonks mä nyt paras kaveri sen mun tiimiläisen kanssa.

KAISA: Nimenomaan!

KERTTU: Koska siellä ei... koska mä oon siitä eri mieltä, ett kyllä meidän mun mielestä sillä tavalla pitää pystyä... mä ymmärrän, että tekee jotain ohjausta tai niinku niiden kanssa joilla on samanlainen visio, mutt mä aattelen tiimityötä tolla tasolla ehkä, mistä tässä oli nyt puhe, niin pystyy kyllä tekemään kaikkien kanssa.

Edellisessä kahden puheenvuoro-otteen keskustelunpätkässä ilmenee puhujien erilainen suhtautuminen yhteistyöhön; Vesa suhtautuu siihen erittäin kriittisesti asettaen selkeitä ehtoja yhteistyön tekemiselle ja sen oikeutukselle. Tulkitsen

hänen puolustavan samalla toimijuuden toteuttamiseen liittyvää erillisyyden tarvetta. Rainio ja Hilppö (2016, 7–8; myös Rainio, 2010) ovat tunnistaneeet toimijuuden yhtenä sisäisenä ristiriitana tarpeet niin erillisyyteen kuin yhteenkuuluvuuteen. Heidän mukaansa nämä tarpeet ovat dialektisessa suhteessa toisiinsa ja toimijuus rakentuu niiden suhteesta ja niiden välisestä liikkeestä, kun toimija hakee tasapainoa näiden ulottuvuuksien välille. Puhujilla on keskenään erilaiset näkemykset myös siitä, millä tasolla työyhteisön jäseniltä voidaan vaatia yhteistyön tekemistä ja millä tasolla yhteistyön pitää olla vapaaehtoista tai miten samanlaiset näkemykset yhteistyötä tekevillä opettajilla pitää keskenään olla, jotta yhteistyö olisi mahdollista. Näen keskustelun heijastelevan toimijuuden dialektista suhdetta vapauden ja kontrollin ulottuvuuksien välillä (Rainio & Hilppö, 2016; Rainio, 2010): Vesa painottaa vapauden ja autonomian merkitystä toimijuudessa ja kokee, että yhteistyön tekeminen vaatii osanottajilta samanlaisuutta pedagogisten periaatteiden tasolla, jotta yhteistyön tekijöitä ei pakotettaisi tinkimään liikaa näkemyksistään eli vapaudestaan, kun taas Kerttu ei pidä yhteistyöhön velvoittavia käytänteitä, kontrolloitua raamia, uhkana opettajan toimijuudelle. Toki jo puhujien käsitykset yhteistyöstä saattavat erota toisistaan selvästi.

Myös seuraavassa otteessa kollektiivisesti tuotetusta puheenvuorosta osallistujilla on erilaisia näkemyksiä siitä, mikä on opettajan autonomian rajoittamista tai pakottamista ja mikä taas kuuluu opettajan työnkuvaan yhteistyöhön kykeneväenä ammattilaisena. Puheenvuorossa käydään rajanvetoa siitä, mitä voidaan määrätä ja kontrolloida opettajan työssä, minkä tulkitsen heijastelevan jälleen toimijuuden jännitettä autonomian ja yhteisten toiminnan raamien välillä. Tunistan Laurin puheessa tarpeen puolustaa ja suojella opettajan toimijuuden autonomisuuden ja erillisyyden ulottuvuuksia; hänen mielestään on saatava työskennellä yksin, mikäli yksilö niin itse haluaa. Ote edustaa samalla muutostoimijuuden kolmatta muotoa, kun Kaisa perustelee näkemyksiään suhteuttaen niitä aikaisempiin kokemuksiinsa yhteistyömallin toimivuudesta.

Ote 16: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 86 min 3 s

LAURI: – – ni on kuitenkin se, että mä nään niinku opettajuuden ja sen niinku sen ihmisen persoonallisuuden, jokainen ottaa siin opettajuudessa tietyllä tavalla sen myös sen oman jollaki prosenttiosuudellaan sen tota niin persoonallisuuden siihen mukaan. Jos ajatellaan, että se opettajuus on myös se, joka toimii täällä työyhteisössä. Ja jos nyt ajatellaan sitä yhteiseen... Palaan taas siihen yhteiseen muottiin ja tiimityöskentelyyn pakottamista, ni en mä voi semmosta, kenen

persoona ei ole semmonen vuorovaikutteinen, joka halua tehdä itekseen, mun on kauheen vaikea niinku lähtee sitä vääntämään sitt semmoseen tiimiin.

KAISA: Mutt eipä siitä ollu kysymyskään, vaan silloinhan erilaiset ihmiset tekivät töitä, siis ne oli lähinnä niinku yhteisiä asioita.

LAURI: ## En mä sitä --- Joo.

MAIJU: Ammatillista työtä.

KAISA: Nii, ammatillisia.

N: Nii.

LAURI: Ammatillisia.

KAISA: Ja sitte jos ei ollu semmosia asioita, ni sitt saatto olla esimerkiksi vaikka me kaks, sinä aikana tehtiä meidän yhteisiä juttuja. Tai te kaks teki, tai joku teki sitt yksin. — —

6.1.3 Nykytoiminnan kriittinen analysointi

Nykytoiminnan kriittinen analysointi ja muutostarpeiden esittäminen oli aineistossa yleinen muutostoimijuuden muoto, jota esiintyi hyvin paljon etenkin ensimmäisessä kokouksessa. Koska kritiikki oli pääpiirteissään analyttistä ja syyseuraussuhteita sekä ratkaisuja etsivää, muokkasin Haapasaaren ym. (2014) luokittelun sanamuodon kritisoinnista *kriittiseksi analysoinniksi*. Olen sisällyttänyt tähän toimijuuspuheen muotoon myös loivemmat mutta luonteeltaan kriittiset tyytymättömyyden ilmaisut ja muutostarpeen pohdiskelevan analyysin. Useat tätä muutostoimijuuden muotoa edustavat puheenvuorot olivat suhteellisen pitkiä, joten niihin mahtui usein erilaisia kriittisen analyysin muotoja. Olen jakanut tämän muodon esittelyn kahteen osaan: nykytilan rakenteelliseen muutostarpeiden analysointiin sekä toiminnan muuttamisen haasteiden analysointiin.

Nykytoiminnan muutostarpeiden rakenteellinen analysointi

Osallistujat toivat keskustelussa esille lukuisia muutostarpeita nykytoiminnassa. Toiminnassa tunnistettiin yleispiirteinä kiireen, hajanaisuuden ja epätasaisen työnjaon ongelmia, tarve toiminnan yhteisen tavoitteen ja vision määrittelylle, yhteisten rakenteiden luomiselle, yhteisöllisen vastuun ja sitoutumisen vahvistamiselle sekä vahvemmalle pedagogiselle johtajuudelle. Muutostarpeiden ja toiminnassa esitettyjen jännitteiden lähteinä ovat tulkintani mukaan usein toimijuuden toteuttamisen dialektiikat: liike ja tasapainon hakeminen erillisyyden ja yhteenkuulumisen tarpeiden välillä sekä autonomian ja toimintaa raamittavien sovittujen rakenteiden välillä (ks. Rainio, 2010; Rainio & Hilppö, 2016).

Kiire esiintyi kriittisen analyysin kohteena useissa puheenvuoroissa. Kiireen ja toiminnassa kritisoidun hajanaisuuden nähtiin johtuvan esimerkiksi koulunpidon ajallisista rakenteista, jotka luovat kiireen tuntua esimerkiksi vaatimalla opettajien olevan monessa paikassa samaan aikaan, kuten otteessa 17 eritellään. Osallistujat pitivät syynä kiireeseen myös harjoittelukoulun opettajan monitahtoista tehtävänkuvaa ja sen myötä eri kokonpanoissa hoidettavia tehtäviä, jotka jo itsessään voivat ajaa toimijoita erilleen ja vaikeuttaa työn tavoitteen kirkkaana pitämistä mielessä. Oteessa 18 puhuja kuvaa tätä ja tuo myös esille jännitteen työn kohteen ja tavoitteiden sekä arkityön realiteettien ja resurssien välillä.

Ote 17: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 47 min 31 s

HARRI: – – niinku ett jos sais yhen asian poistaa tästä, tästä tota rakennuksesta, ni sen kiireen poistaisin. Että must tuntuu, että aika moni on meistä niinku tottunut tässä näin, ett niinku eltaantunu ja sen kiireen kyllästämä sillee tässä. Että nää systeemiset strategiat on semmosia, että jo se, että opettajan tavaltaan pitää monessa tilanteessa olla samaan aikaan kahessa paikassa, ni koko kouluhan rakentuu sille systeemiselle virheelle, että se kiire on niin sisäänrakennettu. Tyyliin ett sun pitää olla välituntivalvonnassa samaan aikaan kun sä lopetat tunnin, sehän on täysin mahotonta. Ja tota... ja sitt tää kaikki, harjoittelijat, tää mitä Maiju kuvaili, ni tota monia juttuja ja toimia, mitä tehään ja muuta, ett sitte...

Ote 18: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 75 min 15 s

MAIJU: Mä olin tossa kun mä tulin, mä oon juossu, mä oon tullu aamulla kaheksaks töihin, ja nyt tää on niinku ensimmäinen hetki, kun mä jotenki istun rauhassa, niin mä niinku mietin, että oonks mä nyt toiminu tän päivän niinku oppilaan hyväks, ku mä oon ravannu täällä ja suorittanu satamiljoonaa asiaa päivän aikana. Mull on yks opiskelija, mull on ollu kuus omaa opetettavaa tuntia, ett kai mä oon niinku yrittäny toimia. Mutt mull on vähän semmonen olo, että aika paljon mä oon suorittanu semmosta, jossa on saattanu jopa unohtua se oppilaan paras, koska mä oon yrittäny vaan ehtiä ne asiat tehdä siinä lyhyen... ku aina ei oo, kaikkien oppituntien välissä ei oo edes taukoa. [...] mutta että varmaan niinku on usein työpäiviä, että yrittää niinku pitää sen kirkkaana mielessä, mikä on se oleellisin asia, mutt se saattaa jopa unohtua siinä ihan tämän mösen niinku oman kapasiteetin ja iän vuoksi.

Tulkintani mukaan osallistujat kuvasivat työtehtäviään opetuksen, ohjauksen ja tutkimus-, kehittämis- ja kokeilutoiminnan kehyksessä toisistaan erillisinä. Tehtävien ei ainakaan kuvattu tukevan toisiaan tai olevan juurikaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa vaan pikemminkin vievän aikaa toisiltaan (otteet 19 ja 20). Tulkitsen tehtävien ja tehtävän osien näkemisen toisistaan irrallisina voivan tuottaa tunnetta työn pirstaleisuudesta ja kiireisyydestä ja näin lisätä työn kuormittavuuden tunnetta (ks. esim. Soini ym., 2008, 253). Soini ym. (mts. 253) viittavat ilmiöön puhumalla atomistisesta toiminnan kohteen hahmottamisesta.

Ote 19: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 94 min 30 s

ASTA: – – Ett kyll niit on, ne on valintoja, pakko tehdä. Ja sitt just ku se on hirveen tiivistä se opiskelijoiden kanssa tekeminen, ni sitte on pikkusen koko ajan huono omatunto niistä oppilaista. Että annanks mä niille tarpeeks aikaa. Ja siitä taas syntyy paradoksi, ett sitt on niinku koko ajan siellä niinku näin. Ku tuntuu, ettei viereisen luokan kollegaaka ehdi näkemää.

Ote 20: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 41 min 15 s

MAIJU: – – Se, että kaikilla ihmisillä on niin monia intressejä, niin olipa ne sitten täällä työssä siellä omassa luokassa, tai sitte vaikkapa alaluokkien opettajilla alaluokkien puolella, yläluokkien yläluokkien puolella, tai sitte koko koulun, niin se vaa on niinkun. Se mikä se on se ongelma, että tuota ku meill on niin valtavasti näitä työtehtäviä, niin ku meill on monia intressejä, ja sama... niinku irrallisiaki, niinku henkilökohtasia tai sitte solukohtais tai jotaki --- Sitten meill on näitä työtehtäviä, niinku henkilökohtasia työtehtäviä, solukohtasia, luokkakohtasia, niitä on niinku aivan hirvittävä määrä. Jos ruvetaan niinku kattoo, mitä meillä kaikilla on, mitä kaikki tekee täss talossa, niin sitten tullaan semmoseen tilaan, että meillä ei oo sitä yhteistä tavoitetta, se kato. – –

Opettajat kuvasivat monialaisen tehtävänkuvan ja työyhteisön jäsenten erilaisen ammatillisten intressien vaikuttavan siihen, että toiminnalla ei ollut työyhteisössä selkeää yhteistä tavoitetta, kuten Maiju summaa otteen 20 lopussa. Koulun yhteisen tavoitteen ja kehittämisen suunnan epäselvyys nähtiin syynä kiireen ja hajanaisuuden tuntuun toiminnassa. Nykytoimintaa kritisoitiin siitä, että koulussa ei ole yhteistä visiointia eikä suunnittelua eikä siten vallitsevaa yhteistä pedagogista visiota, mistä esitän esimerkkeinä otteet 21 ja 22.

Ote 21: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 61 min 19 s

RITVA: Ja musta tuntuu, että ku toi kiire-sana tulee, ett siks meillä on kiire, koska meillä nää rakenteet ja muut on niinku... ja nää kaikki asiat on niinku niin pirstaloitunu. Ja kukaan ei oo niinku oikein selvillä siitä, ett kukaan ei pysty niinku niitä sanomaa, että tää on sitt näin ja tää polku menee näin. Ett semmonen niinku suunnitelmallisuus puuttuu niinku tästä systeemistä. Siksi kaikki täällä menee ku päättömät kanat sinne tänne.

Ote 22: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 45 min 46 s

KAISA: – – Elikä meiltähän puuttuu tää yhteinen visio täältä, pedagoginen visio, taikka sanotaan kaikilla tasolla niinku se visiointi. Eli tavallaan se on varmaan nyt se iso asia, mikä tässä nyt tän hajanaisuuden aiheuttaa kyllä. – –

Osallistujien puheessa kuului joko suoraan tai epäsuorasti kritiikin kautta ilmaistua toive yhteisestä, toimintaa raamittavasta rakenteesta ja sovitusta suunnasta, johon sitoutua omalla työskentelyllä ja jonka avulla suunnata omaa työtä. Näen tämän kaipuun ja tarpeen jälleen heijastavan toimijuuden dialektiikkaa kontrollin ja vapauden välillä (Rainio & Hilppö, 2016): puhujat kaipaavat toimijuutensa toteuttamisen hahmottajaksi yhteisiä päätöksiä ja järjestystä ja kokevat nykytoi-

minnan vapausasteen liian suureksi toimijuuden ihanteellisen toteutumisen kannalta. Toimijuuden toteuttaminen edellyttää vapauden lisäksi kontrollia.

Tutkimusten mukaan rehtorien ajankäytössä pedagoginen johtaminen ja laadun kehittämiseen liitetyt työtehtävät jäivät pahasti hallinnollisen ja verkostoiden kanssa tehtävän yhteistyön jalkoihin (Alava, Halttunen & Risku, 2012, 23). Tämäntyyppinen ilmiö heijastui myös tässä aineistossa. Odotukset yhteisen linjan ja päämäärän selkiyttämisen osalta kohdistuivat paljolti johtamiseen. Pedagogista johtamista ja selkeitä päätöksiä kaivattiin yhteisen suunnan viitoittajaksi ja opettajan työn suuntaajaksi, kuten myös seuraavassa otteessa, jossa johtajalta odotetaan tavoitteiden ja suunnan rajaamista. Myös tämä puheenvuoro heijastelee toimijuuden toteuttamisen vaikeutta nykytoiminnassa ja toimintaa vakauttavan raamin tarvetta toimijuuden toteuttamisen tueksi.

Ote 23: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 43 min 48 s

MAIJU: – – Kyll se kuitenkin pitäis jonkun tehdä se päätös, ett me mennään joko tätä yhtä tavoitetta kohti tai kolmatta. [...] Ett jonku pitäis uskaltaa sanoa, ett nyt me ei lähdetä tähän mukaan, vaan meiän koulussa mennää näitä tavoitteita kohti. Nyt me jätetään tää sivuun, ja nyt ens lukuvuonna tehään tätä. Must tuntuu, että silloin niinku työntekijöille hahmottus niinku se, että mihin tää mun työpanos menee tässä yhteisessä jutussa. – –

Opettajat näkivät yhteisten linjausten, suunnitelmallisuuden ja sopimusten puuttumisen johtaneen heikkoon sitoutumiseen ja vastuullisuuteen työyhteisössä, sillä ei ollut selvää, mihin omassa ja yhteisessä toiminnassa tulisi tai voisi sitoutua. He kritisoivat nykytoiminnan suunnitelmallisuuden puutetta ja vaativat yhteiseen toimintaan sitoutumisen kohdetta ja päämääriä ja puhuivatkin usein ikään kuin koko työyhteisön puolesta ja yhteisöä korostaen me-muotoa käyttäen (otteet 24 ja 25). Seuraavissa otteissa kritisoidaan sitoutumisen vaikeutta ellei jopa mahdottomuutta nykytoiminnassa, kun yhteinen suunta ei ole selvä.

Ote 24: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 43 min 38 s

MAIJU: – – Ja se on musta yks ongelma, että niinkun työntekijöitten on vaikea niinku sanoa, ett nyt me mennään tota kohti. [...] Mutt jollaki lailla pitäis nähdä niinku kirkkaasti, ett mitä kohti me mennää, ja se meiltä puuttuu. Ja se liittyy siihen ensimmäiseen sanaan, jos sä katot, se sitoutuminen. Ei voi sitoutua, kun ei tiedetä, mihin sitoutuu.

Ote 25: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 66 min 8 s

KAISA: - - Ja tää mikä tää keskustelu oli tästä arvioinnista ja suunnittelusta, niin ku sitä ei ole, ni silloinhan tässä ei tiedetä oikeesti, missä me mennään. Mehän ollaan vähän niinku höllyvässä vedessä. Mutt toisaalta semmonen haaleessa

vedessä oleminenhan on silti helppoa, ei tarvi mihinkää sitoutua ja voit vaan niinku mennä. Ett siinä on niinku puolensa ja puolensa, ett näin se vaan menee.

Tulkitsen toiveen sitoutumisen mahdollisuudesta ja vahvistamisesta koko työyhteisössä liittyvän yhteenkuulumisen tarpeeseen, joka on toinen ulottuvuus toimijuuden sisäisessä liikkeessä ja tasapainon hakemisessa erillisyyden ja yhteenkuulumisen tarpeiden välillä (mm. Rainio, 2010; Rainio ja Hilppö, 2015; 2016). Kun sitoutumisen halu ja yhteenkuuluvuuden tarve ei pääse toteutumaan toimijoiden kokiessa sitoutumisen kohteen puuttuvan tai olevan epäselvä, toimijat kokevat tilanteen epätyydyttäväksi ja epämääräiseksi. Tulkitsen seuraavan, nykyistä vahvempaa yhteisöllisyyttä kaipaavan otteen heijastavan samaa tyytymättömyyttä, sillä puhujan kaipaama ”yhteisöllinen näkemys” ja sen suuntaainen yhdessä samaan suuntaan työskenteleminen ei onnistu, mikäli toiminnassa ei ole yhteistä visiota, joka tarjoaisi suunnan ja raamin työskentelylle. Puhuja ei selvästi koe toimijuuden yhteenkuuluvuuden tarpeensa täyttyvän nykyisenlaisessa toiminnassa.

Ote 26: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 70 min 58 s

ELSA: ja keskustellaan, niin kyllä mä ainaki oon kokenu, että niissä keskusteluissa me jäädään vähän sellasiks, että ai noilla on tommonen visio, noi puhalttaa tuohon yhteen hiileen, ja me ei ehkä, meill ei oo ehkä sellasta. Ett meillä tää yksilöllisyys ja on niin hurjan... tai puuttuu se semmonen yhteisöllinen näkemys.

Tunnistan eritoten oteissa 25 ja 26 myös osallistujien epäsuorasti ilmaisevan halua lisätä kontrollia tai asettaa raameja ja järjestystä työyhteisön ja sen jäsenten toimintaan. Puheenvuoroissa tilanteen epätyydyttävyys esitetään koko työyhteisön toimintaan ja myös muihin opettajiin viitaten. Näen tämän jonkinlaisen kontrollin halun kuvastavan jälleen toimijuuden jännitteisyyttä ja epätasapainoa itsenäisyyden ja toiminnan raamien tarpeiden välillä (Rainio & Hilppö, 2016; Rainio, 2010): toiminnan nykyinen vapauste ja sen aiheuttama epäselkeys työyhteisön toiminnassa koetaan liian suurena toimijuuden tasapainon kannalta.

Keskustelussa syntyi kuva työyhteisön jonkinlaisesta jakautumisesta aktiivisiin vastuunkantajiin ja passivisiin jäseniin sekä epäluottamuksesta joidenkin sitoutumista kohtaan – ”ku meill on tämä periaate, ett kaikki voi tehdä mitä huvittaa”. Nykyinen toimintakulttuuri salli osallistujien mukaan hyvin monenlaiset vastuunoton tavat, eikä sen koettu velvoittavan yhteisölliseen sitoutumiseen ja vas-

tuuseen, minkä nähtiin osaltaan johtaneen toimintakulttuurin yksilöllisyyteen. Yksilölliseen työskentelykulttuuriin ja suureen vapausasteeseen liitettiin epätaiseksi koettu työn- ja vastuunjako henkilökunnan sisällä, mitä kuvaa ote 26.

Ote 27: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 67 min 49 s

RITVA: – – Ett se, että meill on niinku ihmisiä paljon, jotka tekee ja on mukana, mutt sitte on taas ihmisiä, jotka ei niinku oo missään. Ett mun mielestä sitä pitää jakaa vähän sitä kakkua.

N: Kyllä!

RITVA: Ett ei niinku... sehän kuormittaa sitt tiettyjä ihmisiä, jotka on niinku... ett sitte on kilttejä ihmisiä, jotka tuota niin sitte, että no kukaan ei tee, niin jonkuhan se on pakko tehdä. Ett tämmönen. Ett se johtajuus on niinku semmosta, että se pitää olla... se pitää lähteä sieltä.

Työnjaon ongelman suhteen kohdistettiin odotuksia myös johtamiseen, kuten otteessa edellä. Osittain johtamisen ongelmaksi nähtiin myös yhteisöllisen vastuun heikkous. Yhteisöllisen vastuun heikkous liitettiin toimintakulttuurin yksilöllisyyteen. Yhteisvastuullisten työtehtävien kuvattiin henkilöityvän helposti ja johtavan vastuunjaon ja työkuorman epätasaisuuteen. Seuraavassa otteessa puhuja tunnistaa toimintakulttuurin yksilöllisyyden siinä, että jokainen huolehtii vastuullisesti omista tehtäväalueistaan, mutta yhteisiin tehtäviin ja työyhteisöön ei kohdistukaan samanlaista vastuullisuutta ja sitoutumista.

Ote 28: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 83 min 39 s

KAISA: – – Must on hyvä käsite se vastuullisuus, se on ihan totta. [...] Mutt sitten tavallaan samanaikaisesti ihmiset on vastuullisia niinku siitä omasta postistaan, omasta intressistään, siitä mahdollisesti siitä omasta jostakin, missä on mukana. Mutt sitten tavallaan samanaikaisesti se sellanen laajempi sitoutuneisuus työyhteisöstä puuttuu. Ja siitähän tulee, semmonen paradoksihan siitä tulee silloin. Että halutaan olla, mutta sitten ei kyetä. Ja mistä se sitte johtuu. Tossa Ritva peräänkuulutti sitä pedagogista johtajuutta, se on yks, mutt sitt kyll se vastuullisuus työyhteisöstä. Vastuullisuus omasta työstä kyllä on, mutta vastuullisuus työyhteisöstä on sitt käsite, joka ei oo niinkun kovin määritelty. Että se on sitt, ett mikä tää meidän yhteisöllisyyden vastuu oikee on.

Liitän Kaisan kuvaaman ilmiön toiminnan yhteisen rakenteen, yhteisten linjausten ja kehittämissuunnan puuttumiseen: kun tällaista yhteistä kiinnittymisen kohdetta ei ole selkeästi määritelty, myös yhteisöön kiinnittyminen ja vastuun ottaminen yhteisön toiminnasta on vaikeampaa tai se ei toteudu työyhteisössä. Tulkitsen, että yhteenkuuluvuuden tarpeen toteutuminen siis edellyttää toiminnalta jonkinlaista kehittämissuuntaa ja yhteistä toiminnan mallia tai raamia, johon yksilö omalla toiminnallaan voi liittyä ja jota tukea.

Toisaalta puhuja esittää (ote 28) turhautuneen kysymyksen siitä, mitä yhteisöllisyyden vastuun tulisi toiminnassa olla tai mitä se on. Liitän tämän keskustelussa esille tuotuun keskustelukulttuurin heikkouteen ja jaetun johtamisen ja asioiden yhteisen linjaamisen heikkouteen. Moni osallistuja totesi, että esimerkiksi toiminnan tai kehittämisen yhteisestä tavoitteesta ei ole yhteisesti aikaisemmin juuri keskusteltu, minkä arveltiin aiheuttavan myös varovaisuutta Pedalaboratorio-keskusteluun. Katson tämän pedagogisen keskustelun vähäisyyden liittyvän muutostarpeena esitettyyn yhteistyörakenteiden puuttumiseen tai heikkouteen: mikäli keskustelulle ei ole rakenteissa järjestetty tilaa, jää se helposti muun kiireen ja muiden intressien jalkoihin, kuten Maiju analysoi seuraavissa otteissa.

Ote 29: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 71 min 56 s

MAIJU: – – Että mä jotenki niinku... ite must tuntuu, että me ollaa niinku semmonen jännä työyhteisö, me ollaan niinku ajauduttu monen asian summana varmasti niinku erilleen, nyt me ollaa yhtäkkiä kauheen lähellä. Ni ollaa tavallaan niinku lähempänä ku moneen... ainaki minä, tällä hetkellä must tuntuu, että ei me oo tällee niinku keskusteltu. Ett aina on jotenkin se aikatauluttaminen tai kalenteri, tai joku lipee jostain. – –

Tulkitsen puhujan tyytymättömyyden ja kuvauksen työyhteisön jonkinlaisesta hajaannuksesta heijastelevan tarvetta nykyistä vahvemmalle yhteenliittymisen ja yhteenkuuluvuuden mahdollisuudelle toiminnassa. Puhuja kuvaa myös turhautumistaan sopimusten pettämiseen (ote 29) ja penää rakenteita yhteiselle kehittämistyölle (ote 30). Puhuja kuvaa rakenteet ja rajat kahlitsevuuden tai rajoitteen sijasta mahdollisuuksina esimerkiksi yhteiselle työskentelylle ja kehittämiselle (ote 30). Tulkitsen puhujan kuvaaman turhautumisen kuvastavan toimijuuden toteuttamisen dialektiikkaa autonomian ja rakenteiden tuomien rajojen ulottuvuuksien välillä, jossa puhuja selvästi kaipaasi vahvempia raameja yhteiseen toimintaan (ks. Rainio & Hilppö, 2016; Rainio, 2010).

Ote 30: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 79 min 35 s

MAIJU: – – Ja must siinä tullaa niinku siihen oleelliseen asiaan, että ku rakenteet ei tue jonku työryhmän tai koko yhteisön työskentelyä, ni eihän... silloinhan tulee, ei ihminen kokoonnu, ellei oo niinku sille puitteet, tilat, tavote.

N: ## Nii, aika ja paikka ja...

MAIJU: Nii. Ett sehän on aivan mahdotonta olettaa vaikka uudelta opettajalta, tai sitte tämmöseltä paatuneelta ihmiseltä, sitä että se joka viikko hihkuis, ett nyt mä kehitän sitä tai kehitän tätä.

Yhteistyön toteuttamiseen liittyvät haasteet ovat koululle tyypillisiä. Engeström ym. (2002a, 381) ovat kuvanneet yhtenä koulun sisäänrakennettuna yhteistyön organisoimisen, ekspansiivisen oppimisen ja käytäntöjen uudelleensuunnittelun

esteenä koulun ajallisen rakenteen, joka perustuu irrallisille oppitunneille ja suhteellisen lyhyille määritetyille työskentelyn aikayksiköille, joita katkaisevat ko-keidenpito ja arviointi. Isotalo (2014, 194–195) on tunnistanut rehtorien puheessa ajanhallinnan ja koulun syklisen aikakäsityksen korostuneen aseman. Hänen mukaansa lukuvuoden kiertoon, jaksojärjestelmiin, lukujärjestykseen ja koulupäivän päivittäiseen aikatauluun liittyvä syklinen aika ja jokaisen yksilölliset aikataulut vaikeuttavat esimerkiksi päätöksentekoon liittyvien palaverien ja viestinnän järjestämistä.

Toiminnan muuttamisen haasteiden analysointi

Tilanne näyttäytyy jollain tavalla paradoksaalisena, sillä toimintaan kaivattiin yhteisiä linjauksia ja päätöksiä, mutta päätösten tekemisen kuvattiin olevan työyhteisössä vaikeaa ja päätöksiin sitoutumisen usein puutteellista. Osallistujien kertoman mukaan työyhteisössä on ollut yrityksiä yhteisempään linjaan ja kehittämiseen, mutta suunnitelmat eivät ole toteutuneet, yritykset eivät ole onnistuneet tai niitä ei ole viety loppuun saakka tai ne ovat hiipuneet ajan saatossa. Esimerkiksi kuvattiin, kuinka luokkatasotiimin toiminta oli vähitellen lakannut, koska tapaamisilla ei ollut selkeää tavoitetta, agenda tai vaikutusta toimintaan laajemmalla tasolla, ja ylipäätään opettajien ja rehtorien vaihtuessa toimintamallit helposti hiipuivat, kun niitä ei ole kirjattu toimintaperiaatteiksi. Osa osallistujista kuvasi, että asioihin on ollut työorganisaatiossa vaikea vaikuttaa tai että ehdotukset tai sovitut asiat eivät ole edenneet, vaikka yritystä ainakin jollain tasolla olisi. Työyhteisöä vaivasi osallistujien tulkinnan mukaan päättämättömyys ja rohkeuden puute tai päätöksiin sitoutumisen puute, mihin oltiin turhautuneita, mitä kuvaavat seuraavat otteet.

Ote 31: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 43 min 58 s

MAIJU: – – Ja siitä ei ehkä synny myöskään niinku meillä ehkä kompromissia. Vaikka me äänestetäänkin, ni ei synny. – –

Ote 32: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 71 min 12 s

MAIJU: – – Ett onko niinku se, ett meill on tietyllä lailla vähän se sitoutumisen ongelma siihen yhteen asiaan, mikä me... ett me ei niinku... onks meillä joku semmonen niinku. Mä tulin tähän kesken, te sanoitte, että... sä sanoit, että pidättää vähän, eikä uskalleta kunnolla. Onks seki myös ongelma, ett me ei uskalleta niinku lyödä pöytään ne asiat, ett mitkä pitäs kehittää? Sitt oikeesti uskaltaa myös niinku tehdä karsintaa ja valintaa, ett nyt me otetaan nämä. – –

Ote 33: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 47 min 2 s

LAURI: Nii, me päätetään opettajankokouksessa, päivitetään yhteisesti sovittuja tavallisen sosiaalisen joukon sääntöjä. Ja kaikki sanoo, että okei, nää on ne, ei kukaan pidä niistäkään kiinni. Miten sitte semmosista hienoista?

Sitoutumisen ja päätöksenteon ongelmat saattavat liittyä opettajien erittäin vahvaan autonomian kulttuuriin, josta ei ole helppoa luopua ja sitoutua yhteisiin päätöksiin, mikäli niiden koetaan jollain tavalla rajoittavan liikaa omaa itsenäisyyden ja autonomian tunnetta. Toisaalta ongelmallisuus liittyy myös yhteisöllisyyden heikkouteen: yhteisöllisyyden puute luo sitoutumisen puutetta ja toisin päin. Sitoutumisen ongelmallisuus voi selittyä osaltaan myös koulun organisatorisilla rakenteilla. Vähäsantanen ym. (2012, 104) toteavat tutkimuksessaan, että vaikka väljäkytkentäinen organisaatio tukee opettajien sitoutumista luomalla tilaa opettajien toimijuudelle ja erilaisten ammatillisten orientaatioiden toteuttamiselle, tällainen organisaatio ei välttämättä ole ihanteellinen opettajien yhteisöllisen oppimisen ja organisaation kehittymisen kannalta. Väljäkytkentäisessä organisaatiossa ongelmaksi koetaan se, että opettajien vahva toimijuus ja itsenäiset ammattiryhmät näyttävät estävän organisaation ja koulutuksen uudistusten toteutumista. Organisaation kehittyminen ja oppiminen voivat vaarantua, mikäli yksilöt kehittävät pelkästään omaa asiantuntijuuttaan eikä tietoa jaeta organisaation sisällä. (mts. 104.)

Yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen tiedonjakamisen toteutuminen näyttäytyivät aineistossa haasteellisina. Seuraavissa otteissa Iiris kertoo haluavansa tietää nykyistä enemmän kollegoiden tavoista tehdä työtä mutta kuvaa tiedonjakamisen ongelmallisuutta työyhteisössä; tiedonjakamisen foorumeita ei ole toiminnassa juuri ollut tai järjestetty, ja sitten kun pedagogista keskustelua edistävä toimintakäytäntö on toteutettu, se ei olekaan saanut osallistujia.

Ote 34: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 56 min 50 s

IIRIS: – – että ainaki mua niinku kiinnostas hirveesti tietää, miten ihmiset ohjaa. Ja varmaan kaikki me ohjataan niinku omalla ammattitaidollamme ni niiden niinku tota noin ni käyttöteorioiden valossa, mitä meillä kaikilla on, mitä on hyvä ohjaus ja näin. – –

Ote 35: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 76 min 20 s

IIRIS: – – Ja samoin toi TutKoKe-ryhmä [tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminta], eihän se oo mikään joku pyhittymä, missä on joku sisäpiiri, vaan se on jengi, joka on kiinnostunu siitä asiasta. Ja sitt meillä oli hirvee tarve just tähän. Ett ku täällä tapahtuu kaikkea ja ihmiset tekee mitä mielettömämpiä juttuja, mutt kukaan ei oikeen esittelle niitä, että ois sitt foorumi, missä esiteltäs. Niin tota nyt ku

viimeks sitten lanseerattiin se, ni eihän sinne tullu ku niinku... ku meill oli hirveen hyvät keskustelut, kukaa ei haluu esittää mitään. Ett sehän on kanss tässä, kukaan ei oo profeetta omalla maallaan.

Työyhteisössä tunnistettiin puheiden tasolla halu ja tarve yhteistyöhön ja yhteisöllisyyteen mutta yhteisöllisyyden ei silti koettu toteutuvan täydessä mitassa, mitä kuvaa seuraava ote.

Ote 36: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 84 min 42 s

IIRIS: Mun mielest tää talo on täynnä paradokseja. Ett samaan aikaan puhutaan, ett halutaan yhteisöllisyyttä, mutt samaan aikaan kuitenkin mä koen, ett täällä on semmosia klikkiytymiä. Ett ei aidosti tueta ja kannusteta toisia,

N: ## Just nii.

IIRIS: ja kehuta, kiitetä.

N: Nii.

IIRIS: Ja se, ett ihmiset sitten niinku vetäytyy niihin omii poteroihinsa että...

N: Kyllä, kyynistyy.

IIRIS: Nii, nii, no kyynistyy. Ett on niinku tarve kyllä ja kaikki, mutt ett... tai sitte että halutaan tietää, mitä toiset tekee, mutt sitt kuitenkaan ei niinku haluta. (naurua)

N: Just nii!

IIRIS: Me puhutaa, ett ois tärkeä tietää mitä muut tekee, mutt kuitenkaa ei olla kiinnostuneita. Tai ollaan, tai sitt jotain, tai ei näytetä sitä.

Tulkitsen, että otteessa esille tuleva jännite voi heijastella toimijuuden liikettä itsenäisyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden välillä (Rainio & Hilppö, 2016); toimija kokee tarvetta nykyistä vahvempaan yhteenkuuluvuuteen. Puhujan kuvaamassa toimintakäytännössä itsenäisyys ja riippumattomuus lienevät työyhteisön jäsenillä korostuneet käytännön toimijuudessa yhteisöön suuntautumisen ja kiinnittymisen kustannuksella eikä tämän kulttuurin muuttaminen olekaan toiminnassa aivan helppoa.

Yhteisen vision penääminen toimintaan ei aineistossa tarkoittanut, etteivätkö opettajat olisi pitäneet tärkeinä omia yksilöllisiä ammatillisia kiinnostuksenkohteitaan, erityisosaamisen alueitaan ja suurta pedagogista vapauttaan. Päinvastoin: harjoittelukoulun opettajan työnkuvan laajuutta ja monipuolisuutta pidettiin tärkeänä ja sen koettiin tarjoavan ammatillista haasteellisuutta ja mahdollisuuden ammatillisen kehittymisen, ja toimintakulttuurin ja tehtävän tarjoamaa autonomiaa arvostettiin, mistä kuvauksena seuraava ote.

Ote 37: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 40 min 15 s

ELSA: – – Eli olen ollut urani aikana sellasessa koulussa, jossa rehtori on lyöny nyrkin pöytään ja sanonu, ett meillä tehdään näin. Ja kiire tuli sieltä pois. Ett se on must hirveen tärkeä, että me saadaan luokissa toteuttaa omaa pedago-

giikkaa. Ja ainaki mulla on semmonen tunne, että niinkun sitä omaa opettajuutta ja omaa pedagogiikkaa arvostetaan. – –

Toimintaan kaivattu yhteisen kehittämisen visio nähtiinkin osittain ristiriitasena ja vaikeana yhdistää suhteessa autonomian arvostukseen ja sen turvaamiseen. Seuraavat otteet kuvaavat, kuinka osallistujat esittivät yhteisen suunnan tai päämäärän määrittämisen ja vahvistamisen ehtona mahdollisuuden toimia edelleen autonomisesti.

Ote 38: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 38 min 22 s

RITVA: – – Että musta on hienoa, että ihmiset tekee eri tavalla, ja se että... mutta sitte se, mitä mä niinku vähän haen, että – miten mä nyt sanoisin – että tavallaan että ku mä puhuin siitä pedagogisesta niinku johtajuudesta ja muusta, että pitäs olla niinku joku semmonen. [...] Että se, ett jotain mä kaipaisin semmosta niinkun yhteistä juttua, mutta se, ett se, miten kukin sitte toimii sen alla, niin se ois taas sitte niinku, ett sitä ei niinku... mua ei niinku pantas, nyt sun pitää just tehdä näin ja näin.

Ote 39: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 42 min 10 s

MAIJU: Ja tavallaanhan kysymys on niinku semmosesta meidän näkökulmasta ehkä pedagogisesta johtamisesta, ett joku sanoo, ett mikä se päämäärä on, mihin me pyritään. Ett ei niin, että näin me tehdään.

Ote 40: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 28 min 53 s

KAISA: – – Mutta musta toinen kysymys on sitte se kuitenkin, että onko olemassa jotaki yhteistä visiointia, ja mikä sen yhteisen visioinnin niinku se fokus on, ja mihin se niinku tähtää. Koska totta kai meillä täytyy olla joku suunta. Ja sen sisällä voidaan sitte toimia eri tavalla. – –

Opettajat siis vaativat toimintaan yhteistä päämäärää, visiota, joka viitoittaisi koulun toimintaa ja antaisi yhteistä rakennetta toiminnalle, mutta samalla esittivät, että tämän päämäärän suunnassa jokaisen tulisi saada toimia autonomisesti omien vahvuksiensa ja opettajapersoonallisuutensa lähtökohdista. Tämän kaksitahoisen vaatimuksen voidaan nähdä jälleen heijastelevan toimijuuden sisäistä dialektiikkaa kontrollin ja vapauden ulottuvuuksien välillä (Rainio & Hilppö, 2016; Rainio, 2010): opettajat kokevat tarvetta saada työyhteisön toimintaan sovittuja rakenteita ja pitäviä päätöksiä antamaan tukea ja sitoutumisen maaperää opettajana toimimiselle ja samalla selkeyttämään koko työyhteisön toimintaa, mutta samaan aikaan omaehtoisuus ja itsenäisen päätöksenteon mahdollisuus nähdään periaatteina, joita yhteinen päämäärä ei missään nimessä saisi loukata. Willmanin (2001, 129) mukaan opettajat eivät välttämättä osaa itsekään eritellä yhteistyötarpeitaan kovin selkeästi. Usein odotukset kohdistuvat kuitenkin suorasti tai epäsuorasti koulun johtoon ja siltä odotettuihin toimiin,

kuten esimerkiksi otteissa 27 ja 39; johtaja nähdään usein eräänlaisena näky-mättömänä myötävaikuttajana, joka luo edellytyksiä yhteistoiminnan syntymisel-le ja kehittymiselle. (mts. 129.)

6.1.4 Toiminnan uusien mahdollisuuksien analysointi

Muutostoimijuuden kolmatta muotoa, toiminnan uusien mahdollisuuksien ana-lysointia, esiintyi aineistossa runsaasti, erityisesti kolmannessa kokouksessa. Tunnistin tämän toimijuuspuheen muotona aikaisemmista positiivisista kokei-luista ja kokemuksista kertomisen ja niiden hyötyjen ja annin jakamisen muille mahdollisena vertailupohjana ja mallina yhteiselle kehittelytyölle. Katsoin tällai-set puheenvuorot muutostoimijuutta edustaviksi, vaikka niissä ei olisi suoraan kytketty aikaisempaa kokemusta Viikin normaalikoulun toiminnan kehittämiseen ja siten varsinaisesti analysoitu Viikin toiminnan uusia mahdollisuuksia, sillä näin tällaisen kokemustiedon jakamisen ja sen reflektoinnin muille jo itsessään muutostoimijuutena. Virkkunen ym. (2001, 22) ovat tunnistaneeet yhdeksi tyypil-liseksi nykyisen toimintakäytännön ristiriitojen ratkaisun lähteeksi sen, että ny-kyisessä käytännössä on nähtävissä uudenlaisen toimintatavan ituja ja kokeilu-ja, joita edelleen kehittämällä voidaan löytää tarvittavia ratkaisuja. Seuraavissa otteissa osallistujat kuvaavat Viikissä toiminnassa olleita tai yhä olevia yhteis-työmalleja. Ensimmäisessä otteessa kuvataan harjoittelunohjauksessa tehtyä yhteistyötä ja sen koettuja hyötyä oppimiselle.

Ote 41: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 24 min 23 s

ELSA: – – Ja me ollaan muutenkin tehty tiimissä tiiminryhmäohjausta. [...] meil-lä on joku tällainen yhteinen ohjannan kohde, joku tällainen menetelmä, jo-ka me... siis meidän ollaan opetettu tää menetelmä näille opiskelijoille ensim-mäisessä ryhmäohjauksessa. Sitte kukin opiskelija on tehnyt sitä omassa luo-kassaan, ja sitten me ollaan pidetty tällainen palautekeskustelu opiskelijoiden kanssa, että mitä he sai siitä käteen, mitä jäi sinne kentälle käteen. Ja must nää on hirveen niinku hyviä tilaisuuksia ollu sen takia, että ei oo tehnyt vain siellä omassa luokassa vain omien opiskelijoiden kanssa, vaan on saanut eri ikäsil-tä oppilailta, tai eri ikästen parissa olevilta opettajilta tai opiskelijaopettajilta sitä kokemusta, ja sitten se kokemus on jaettu. – –

Seuraavassa otteessa tuodaan esille luokkatasotiimin toiminnassa toteutunut johdon ja opettajien, hallinnon ja pedagogiikan, välinen vuoropuhelu ja tiedon-kulku. Tätä periaatetta pidettiin lopulta olennaisena tavoitteena myös kehitytys-

sä kompassimallissa, jonka kehittämissä opettajien jakamat kokemukset toimivat olennaisena vertailupintana ja mallin aihioina.

Ote 42: 6. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 27 min 53 s

KAISA: – – Meillä se ykkös-kakkonen on ollu luonteva aina, ja siin on kuus seittemän ihmistä ollu. Eikä se oo liian isolta tuntunu ollenkaan. [...] Ja sitte rehtorikin [nimi poistettu] on käynny välillä siellä, ku on semmosia asioita, ku on kutsuttu erikseen. Just niinku pointti mulle itselle tämmösessä tiimityöskentelyssä on se, että nimenomaan pystyy käymään tämmöstä pedagogista keskustelua ja hallinnollista keskustelua, ja sitte tavallaan ett rehtori on tietonen, missä mennä. [...] Ett tavallaan ett niinku se yhteistyö toimii näin päin, mutt sitte myöskin niinku tonne hallinnon suuntaan, ett se tieto sieltä sitte kulkee. Ett sillä tavalla jotenki sitä mallia niinku miettii. – –

Myös muualla tehtyjen ratkaisujen tutkiminen voi antaa aineksia uuteen käytäntöön (Virkkunen ym., 2001, 22), kuten tässäkin kehittämisprosessissa tapahtui. Jaetut kokemukset ja käytännöt erityisesti yhteistyörakenteista toimivat kehittämisprosessissa olennaisena pohjana jaetun pedagogisen johtamisen mallin rakentamiselle. Seuraavista otteista ensimmäisessä kuvataan tiimitapaamisten aikataulutusta ja tiimijakoa edellisestä työpaikasta ja toisessa opettajatiimien toiminnan valintaa käsiteltävästä asiasta riippuen. Molempien puheenvuorojen antia hyödynnettiin mallin kehittämissä.

Ote 43: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 83 min 39 s

KAISA: Ja sitten ihan vaan rakenteitahan voi kehittää hirveen monellaki tavalla. Mutta yks ennen tähän taloon tuloo niin edellisestä norssista, niin siellä oli, nää tiimit oli luokka-astekohtaset tiimit, alkuopetustiimi, kolme-nelaset, viis-kutuset, ni ne kokoontu tietyinä aamuna. Se oli palkitettu sinne, yks kokoontu maanan taina, yks kokoontu tiistaina, yks keskiviikkona, ja rehtori kävi ne kaikki kokoukset. [...] Ja se oli ihan säännöllistä, ja se oli niinku sidottu meidän lukkareihin, ja se oli erittäin toimiva.

Ote 44: 6. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 51 min 5 s

ASTA: Ei se välttämättä oo monimutkanen, vaikk se vaan tuntuu. Mä vaan nyt palaan sinne taas muistoissani sinne X kouluun, ni meillähän oli siellä niinku näitten luokkatasotiimien lisäksi --- niitten tiimiä tässä, mitkä meillä oli tässä semmoset perustiimit, ja sitt oli semmoset oikoryhmät, jotka oli sitt taas niinku ainepohjalta, jossa oli sekä luokanopettajat että aineopettajat. Sitt meille vaan ilmoitettiin, ett onks meillä tavallinen tiimikokous,

ELSA: ## Mikä tehtävä on, nii.

ASTA: vai onko meillä oikoryhmän kokous. Eikä siinä sen kummempaa ollu, sen mukaa sitte ne oli vaan vähän eri --- Niinku ett riippuen siitä, ett mikä on se asia, mitä käsitellään.

ELSA: Nii, jotenki mäki niinku... nii.

ASTA: # Mistä näkökulmasta sitä on niinku järkevää katsoa.

Tätä toimijuuspuheen muotoa edusti myös ratkaisuja näkevä puhe, jossa usein nähtiin Viikin normaalikoulussa jo olemassa oleva resurssi tai rakenne ratkaisun

avaimena koettuihin toiminnan tai sen kehittämisen haasteisiin. Usein resurssin hyödyntämisen kuvattiin syystä tai toisesta hiipuneen tai jääneen huomiotta. Seuraavissa otteissa nostetaan esille nykyisen ajallisen rakenteen tarjoaman resurssin heikko hyödyntäminen ja nähdään sen tarjoama potentiaali.

Ote 45: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 77 min 47 s

MAIJU: – – Meillä on niinku lukujärjes... työjärjestyksessä on keskiviikkoisin, siellä on tyhjää, siellä on niinku alaluokkien puolella, siellä on olemassa kokous. Ni miksi meillä ei voisi olla rakenteessa koko talolla yks päivä viikossa, jossa on 60 minuuttia aikaa? Vaikka 60 minuuttia! Ja siinä ois joko opettajankokous perusasteelle tai vaikka koko talolle, tai ainaki perusasteelle yhteinen. – –

Ote 46: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 82 min 30 s

LAURI: Mehän käytettiin muuten toissa vuonna semmosta, tietysti minkä voisi herättää henkiä uudestaan, ni just sitä keskiviikon aikaa, muistatteko ku kutsuttiin niitä solukokouksiksi. Mun mielestä ne oli aika kivoja intiimejä. – –

Usein näissä puheenvuoroissa osallistujat vastasivat keskustelussa esille nostettuihin epäilyksiin esimerkiksi rakenteiden toimimattomuudesta (ks. myös oteen 44 alku). Seuraavassa otteessa osallistuja näkee ratkaisun yhteistyömallin istuttamisen pulmallisuuteen itsenäisten opettajien pariin olevan jo ikään kuin olemassa nykykäytännössä.

Ote 47: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 55 min 49 s

LAURI: Jos ei muuhun pystytä, ni meillähän on näitä, niin ku Kaisa just sano, ni mitkä on jo niinku vakiintunu itsestäänselvyyksiksi, ni kevätjuhlat ja joulujuhlat, ei siellä kukaan kyseenalaista, pitääks nää tehdä yhdessä. Kaikki tietää, että ai nää onki tiimityötä, nää tehdään. Sitte jaettii, jossain vaiheessa oli tämmösii käytännön asioita, Kevätpörriäis-ruljanssi, olkoon se --- kysymys tutkimuksesta tai muusta, ni onhan meillä tämmösiä. Ni sitte ku ne vakiintuu ja kun ne uskalletaan tuoda niinku vaikka niinku sanoitte väkisinkin, että tehkääs toi, niin ei se enää tunnukaan yhtää hassulta.

Ratkaisuja ja mahdollisuuksia näkevää puhetyyppiä edustavissa puheenvuoroissa nykytoiminnan resursseja lähestyttiin myös abstraktimmasta näkökulmasta tuomalla keskusteluun uusia näkökulmia ongelmallisiksi koettuihin kysymyksiin, kuten jännitteeseen opettajien autonomian ja toiminnan yhteisen rakenteen välillä, ja pyrkimällä yhdistämään vastakkaisina tai jännitteisinä nähtyjä näkökulmia. Seuraavassa otteessa toiminnan yhteinen visio tai ”käsikirjoitus” nähdään samanlaisena välineenä kuin opetussuunnitelma, jonka puhuja perustelee yhteistä toimintaa raamittavana välineenä jättävän tilaa myös opettajien yksilöllisille ratkaisuille. Tulkitsen puhujan näin näkevän yhteisen vision voivan

välittää ja yhdistää opettajien autonomisuuden ja yhteisen päämäärän eli jonkinlaisten toiminnan raamien tarpeita.

Ote 48: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 58 min 50 s

ASTA: Mull tuli mieleen näist kuvioista [tapaamisen alussa tutkijoiden esittelemät toiminnan vuorovaikutusmallit] se, että kyllähän se viime kädessä meillä jokaisella opettajalla on kuitenkin se oma käsikirjotus. Ett esimerkiks nyt tän ison käsikirjotuksen sisällä on jokaisella viime kädessä. Ihan sama ku opetussuunnitelma suodattuu meiän opettajien kautta...

ELSA: Niin on, joo.

KAISA: Kyllä!

ASTA: siihen meiän toimintaan, mitä me siell luokass tehdään. Ihan samalla tavalla ku tällanen koulun yhteinen visio tai toimintamalli tai mikä tahansa, ni olipa ne kuinka yhdessä sovittuja, niin silti jokainen tekee sen tyylillään.

Yritettäessä hahmotella toiminnalle yhteistä visiota käytiin keskustelua siitä, olisiko toiminnan yhteinen visio ylipäättään mahdollinen ja miten se suhteutuisi harjoittelukoulun perustehtäviin. Seuraavassa otteessa osallistuja näkee yhteiselle toiminnalle päätettävän vision tai painotuksen mahdollistavan edelleen koulun perustehtävän suorittamisen ja opetussuunnitelman noudattamisen.

Ote 49: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 60 min 49 s

KERTTU: – – mutt että mun mielestä meillä vois olla joku yhteinen kohde. Ett se ei must riko sitä, ett meill on se opetus ja sitte meill on se tutkimus ja sitt meill on se ohjaus. Meill on niitä, meit ohjaa asiakirja, mutt silti me voitais minun mielestä uskaltaa ottaa. Eikä se syö sitä, me ollaa kuitenkin ammattilaisia, ett kyll me silti pystytää pitämään huoli siitä, ett meill on meiän opetussuunnitelman tavoitteet, ja niinku toteutuu. – –

Ratkaisuja näkevässä puheessa ilmaistiin koolla olevan osallistujajoukon sekä sen ylipäättään työyhteisön yhteisen keskustelun potentiaali problemaattisten aiheiden ratkaisemisessa. Esimerkiksi laadukkaan perusopetuksen käsitteen avaaminen koettiin tarpeelliseksi tehtäväksi, sillä ”kaikki me varmaan käsitetään se eri tavalla, ett se ois mielenkiintonen keskustelu”. Ratkaisuvaihtoehtona toiminnan kehittämisen ja visioin määrittelyn koettuun vaikeuteen esitettiin myös koulun nykyisen toiminta-ajatuksen hyödyntäminen todeten, että sen sisältö tulisi keskustellen konretisoida yhdessä. Tätä havainnollistaa ote 49 kollektiivisesti tuotetusta puheenvuorosta.

Ote 50: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 45 min 7 s

IIRIS: Mutt tässähän oltas niinku lähteellä, jos tätä ruvetas avaamaan.

ELSA: Nii, avaamaan sitä.

IIRIS: Koska se kuitenkin on, ett tavallaan se, ett taas lähtis keksii jotain pyörää uudestaa, ni must se on kauheen turhauttavaa, tulee taas uusiä käsitteitä.

ELSA: ## Uutta, nii, nii, vaan että avattas se, että mitä se tarkoittaa tää, Viikin norssissa on hyvä opiskella ja turvallista työskennellä yhdessä. Ett mitä se noiden uusien opetussuunnitelmien pohjalta tarkoittaa meillä.

Puhuttaessa toiminnan suunnan epämääräisyydestä eräs osallistuja katsoi asiaa näkökulmasta, joka jäi keskustelussa yleisesti melko vähälle huomiolle: hän nosti keskiöön oppilaan. Toki kaikki Pedalaboratorion keskustelu liittyi tavalla tai toisella opetustoimintaan ja koulunpitoon ja niiden kehittämiseen, joiden perimmäisenä tarkoituksena on oppilaiden oppiminen, mutta näkökulma pysytteli keskustelussa siinä määrin opettajien yksilöllisissä, työyhteisöllisissä ja organisatorisissa ammatillisissa lähtökohdissa, että oppilasnäkökulmaa esille tuovat puheenvuorot erottuivat selvästi keskustelussa. Otteessa 50 nähdään oppilasnäkökulma ratkaisuna epäselvyyteen toiminnan yhteisestä kohteesta.

Ote 51: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 51 min 20 s

HARRI: Niin. Nii, se on tietysti mulleki hyvä kysymys, ku on tänne tullu uutena, että onks mulle sanottu se tavote, mitä mä tuun palvelemaan, niin tota... [...] Tota on sitä varmaan sillee vaikee hahmottaa, mutt toisaalta jos opettajan työssä niin se niinku lapsen paras mahdollinen hyvinvointi jokaisessa hetkessä ni on mun mielestä aina semmonen niinku eettinen tavote, joka on varmaan kaikilla opettajilla aina ollu, ett tiedostaa sen tai ei, ei se mua niinku siinä mielessä häiritse. – –

Toiminnan uusien mahdollisuuksien analysoinnin muoto esiintyi usein samoissa puheenvuoroissa kriittisen analyysin muodon kanssa: joko nykytoiminnan kritisoinnin ja muutostarpeen esittämisen jälkeen pohdittiin ratkaisuja ja keinoja parantaa edellä esitettyä heikkoutta tai puheenvuoro oli rakentunut päinvastoin siten, että myönteisen esimerkin tai suoranaisten toiveikkaan mahdollisuuden tai ideaalitulanteen kuvaamisen jälkeen tarkasteltiin nykyisen toiminnan epäkohtia aiheen valossa. Esimerkiksi seuraavassa otteessa koulussa käytössä olleesta hyväksi koetusta yhteisestä arviointikäytännöstä kerrotaan todeten, ettei käytäntö ole nykyään toiminnassa mutta tarvetta tällaiselle olisi.

Ote 52: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 45 min 4 s

KAISA: Mä voisin tähän lisätä sitte sen, että mikä itse asiassa tossa joitaki vuosia sitte takavuosina ni oli hyvää yritystä useampana vuonna, että arvioitiin lukuvuoden toimintaa kaikilla eri tasoilla. Siis ei pelkästään opetuksen, mutta myöskin opetusharjoittelun ohjauksen, myöskin omien kehittämisjuttujen ym. kautta, tavallaan koko koulun toiminnan arviointia. Ja sitte sitä kautta oli tarkoituksena niinku lähteä sitt ponnistaa taas eteenpäin. Mikä on siis järkevä tapa työn kehittämiseen. Mutt se nyt tässä on vuosien monenlaisten juttujen... sehän on jääny nyt meiltä taka-alalle, sitähan meillä ei oo suinkaan ollu. Eikä meill oo myöskään tämmöstä, meill on suunnittelukokoukset keväällä seuraavaa vuotta varten, mutt ne on lähinnä tämmösiä praktisia. – –

Seuraavassa otteessa analysoidaan tarvetta ja mahdollisuutta pedagogisen keskustelun lisäämiseen ja toimintatapojen jakamiseen ja yhteisen toiminnan

selkeyttämiseen, mutta mahdollisuus tuodaan esille vahvasti nykytilan puutteellisuuden ja muutostarpeen ilmaisemisen kautta.

Ote 53: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 73 min 52 s

KAISA: Mutt tota miks me ollaan tässä talossa töissä, ni on varmaan kaks isoo asiaa. Ensin on se oppilaan opettaminen ja oppilaan oppiminen, ja toinen on sitten opetusharjoittelun ohjaus, opettajakoulutustehtävä. Ja sitte sen ympärille kietoutuu tää kaikki tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminnot, ihmiset toteuttaa niitä sitte eri tavalla. Mutt kuitenkin me ollaan tutkimusympäristö siinä laajuudessa kun vaan voi olla. Niin jos me ajatellaan, että meidän joku visio on se oppilaan oppimisen kehittäminen, ja se on se iso juttu, ja sitä voidaan tehdä hyvin monella tavalla. Ja sen avaaminen, koska ihmiset tekee sitä niin monella eri tavalla tässä talossa, ja sitä ei oo avattu. Ja sitte toinen on sitten tämä opetusharjoittelun ohjauksen kehittäminen, sitä ihmiset tekee monella eri tavalla, ja sitä ei oo avattu.

Seuraava ote edustaa puheenvuoron siirtymistä nykytoiminnan muutostarpeen analysoinnista ratkaisun ja nykytoiminnan potentiaalin hahmotteluun. Autonomisuuden ja yksilöllisen toimintakulttuurin kääntöpuolina tunnistettiin jo aikaisemminkin mainittu hajanaisuus ja yhteisöllisyyden heikkous. Tilanteen muuttamisen esitettiin edellyttävän sopivaa tasapainoa ja jonkinlaista yhdistelmää opettajien autonomisuuden ja koulun yhteisen rakenteen ja suunnan välillä, mitä hahmottelee Elsa seuraavassa otteessa.

Ote 54: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 40 min 10 s

ELSA: – – Ett se on se autonomia, mist mä oon hirveen ylpee. [...] Mutt ett sitte tämä on juuri se toinen puoli, että ehkäpä sen lisäksi se ehkä tuo sitä semmosta hajanaisuutta. Että ehkäpä jos siit sais vielä siihen yhdistettyä semmosen yhteisöllisyyden. Juuri mitä Ritva yritti kuvata, että jospa ois joku semmonen yhteinen, mihin me meidän kouluna pyritään, ja sitt jokainen sais niillä omilla vahvuuksillaan sinne suuntaan kulkea. Jotain tällasta yritän...

Tulkitsen Elsan toiveen heijastelevan toimijuuden dialektista suhdetta niin erillisyyden ja yhteenkuuluvuuden kuin autonomisuuden ja toimintaa rajaavien raamien välillä (Rainio & Hilppö, 2016; Rainio, 2010). Puheenvuorossa ilmenee tasapainon hakeminen näiden ulottuvuuksien välillä ja erityisen selvästi toimijuuden dialektiikka kontrollin ja vapauden välillä: pelkkä vapaus ja autonomia, vaikka toimija sitä paljon arvostaakin, ei riitä toimijuuden toteuttamiselle, vaan toimija kokee tarvetta saada omaa ja työyhteisön toimintaa raamittamaan yhteisiä päätöksiä ja linjauksia, joihin omaa toimintaa voisi suhteuttaa ja rajata. Puhuja esittää, että yhteinen päämäärä mahdollistaisi autonomian säilyttämisen ja sitoutumisen samanaikaisesti. Tämä voidaan tulkita myös yritykseksi yhdistää toimijuuden toteuttamisen tarpeita niin autonomiaan kuin kontrolliin eli tässä ai-

neistossa yhteiseen kiinnittymisen kohteeseen ja toimintaa rajaavaan sopimukseen. Yhteisen päämäärän puhuja näkee myös yhteenkuuluvuuden mahdollistajana esittäen yhteisen toiminnan suunnan mahdollistavan samalla myös toiminnan nykyistä vahvemman yhteisöllisyyden, jota hän kaipaa nykytoimintaan.

6.1.5 Toiminnan uusien muotojen ja mallien visiointi ja kehittäminen

Olen lisännyt Haapasaaren ym. (2014) tunnistaman *toiminnan uusien muotojen ja mallien visioinnin* muodon nimeen sanan *kehittäminen*, sillä tässä aineistossa tähän kategoriaan sijoittui todella monentyyppisiä puheenvuoroja, joista kaikki mielestäni kuuluivat tähän kategoriaan mutta joista osa ei ollut visioivia vaan pikemmin konkreettisiakin ratkaisuja ja ehdotuksia esille tuovia, käytännön muotoja ja malleja suunnittelevia, analysoivia ja hahmottelevia. Tätä muotoa edustava puhe liittyi tiiviisti jaetun pedagogisen johtamisen mallin kehittelyyn. Siksi myös useimmat mallin visualisointitehtävän nostatattamaan intensiiviseen keskusteluun sisältyneet kollektiivisesti tuotetut puheenvuorot edustavat toiminnan uusien muotojen ja mallien visioinnin ja kehittelyn muotoa (esimerkiksi otteet 75, 77, 78, 79, 80 ja 83; ks. luku 6.2.2).

Muotoa edusti ensinnäkin visioiva kehittelypuhe, jossa yleensä esitettiin jokin uusi ehdotus, tosin usein pohdiskelevaan sävyyn, kuten seuraavissa otteissa. Puheenvuoroissa käytettiin toisinaan verbin konditionaalimuotoa, jonka tulkitsen kuvaavan toiveiden ja mahdollisuuksien esittämistä ja ajatusten pallottelua, kehittelyä ja pohdiskelevuutta. Konditionaalimuotoisen puheen voidaan nähdä myös kannustavan yhteiseen visiointiin ja ideointiin ja pitävän ovia auki eri vaihtoehtoillemme ja näkökulmille (vrt. Rainio, 2003, 106). Ohteessa 54 puhuja visioi, mitä opettajainkokouksessa voitaisiin yhteisesti käsitellä, ja visioi, että vaikka aina varsinaista opettajainkokousta ei pidettäisi, voitaisiin silti kokoontua olemaan yhdessä, missä tulkintani mukaan näkyy kaipuu yhteiseen keskusteluun ja yhteenkuuluvuuteen.

Ote 55: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 78 min 14 s

MAIJU: – – Ja siin ois joko opettajainkokous perusasteelle tai vaikka koko talolle, tai ainaki perusasteelle, yhteinen. Ja silloin ku ei oo sitä kokousta, ni siin ois joku sellanen, että oltas se tunti yhdessä. Juodaan kahvit, tai jos ei oo rahaa juoda kahvia, ni otetaan vesilasit...

N: ## Ei ku yhdessä tarjotaan! (naurua)

MAIJU: Niin. Niin tota mutt ett silloin niinku... silloin tavallaan ois erilaisia pedagogisia puheenvuoroja. Ku se selkeyttäs niinku sitä meidän ohjausta, se kehittäis vuorovaikutusta, se...

N: Kyllä!

MAIJU: sitoutumista. – –

Otteiden 56 ja 57 kollektiivisesti tuotetuissa puheenvuoroissa visioidaan koulun yhteisen päämäärän sisältöä ja hahmotetaan, miten laaja tällaisen vision tulisi olla toimiakseen.

Ote 56: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 36 min 12 s

VESA: Jos mä heitän hatusta, niin esimerkiksi sosiaalinen oikeudenmukaisuus tai yhteiskunnan huomioiminen koulunpidossa. Ne on niinku mun mielestä...

ELSA: Ne on niinku laajempia käsitteitä kyllä.

VESA: Voi olla, että oon väärässä --- mutt ne on mun mielestä sen tyyppisii...

TUTKIJA 1: Joo.

VESA: yhteisii tavoitteita.

Ote 57: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 41 min 7 s

ASTA: No meill oli puhetta tästä laaja-alasen osaamisen osalta silloin kun pohdimme, Kerttu olit ainaki siinä, ku pohdittiin sitä jossain OPS-tapaamisessa, niin se oli se ajattelun...

ELSA: Taitojen kehittäminen.

ASTA: ajattelun taitojen kehittäminen. Ett siitä puhuttiin. Että niinku esitetii hyvinki voimakkaita mielipiteitä sen puolesta, ett sen pitäs olla niinku se kaikkea toimintaa niinku läpäisevä juttu. Että niinku aina opiskelijaki ku tulee tekemää harjottelua, tai kuka tahansa muu, ett se on niinku se asia, jonka läpi pitää katsoa niinku kaikkea mitä muuta opetussuunnitelmassa on, että mitä tota täällä koulussa tapahtuu.

Joissain puheenvuoroissa esitetyn ideaalitilan ja tavoitelauselmien ja arkikäytännössä koettujen mahdollisuuksien ja resurssien välillä oli havaittavissa selvä dilemma. Virkkunen (2006, 58–59) on tunnistanut oppimistoiminnan muodostamisessa ja muutostoimijuuden rakentamisessa esiintyviä dilemmoja tarkastellessaan samantyyppisen, yleisen dilemman visionäärisen mallin ja käytännön kokeilujen ja kokemusten välillä. Seuraavassa otteessa luonnostellaan mahdollista tapaa organisoida koululle teemaa ja sen toteutusta yhdistäen opettajayksilöiden erilaista osaamista ja toimintatapoja joustavasti yhteiseen teemaan, mutta puheenvuoron lopuksi esitetään tämän kaiken vaikeus käytännössä.

Ote 58: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 38 min 39 s

RITVA: – – Voishan meillä olla joku niinku teema, tai mikä se voisi olla, ett okei, meidän koulu nyt, Viikin norssilla on nyt tämmönen niinku, me otetaan nyt tämmönen. Ja sitt lähettäs vähän kattoo, ett okei, että tää sopis nyt ehkä, ett mä voisin tällä omalla jutullani tuoda niinku oman muruseni siihen meidän yhteiseen teemaan, ja me voitais niinku... ett se ois joku semmonen. Ja sitte ehkä sitä tuettas sitä yhteistä, että no nii, siitä järjestetään nyt joku juttu, ett mä voisinki mennä sinne, ett mä varmaan saisin siihen omaani, tai jos mä teen jonkun

kanssa porukassa. Ett tämmöstä. Mutta se, että ku on niin kauheen paljon kaik-
kee. Ja sitte ett jos haluais niinku jotenki tukea siihen omaan juttuun, ni sitte ku
rahat on vähissä, ja tietenki se on ymmärrettävää, että ei saa mitään, ei pääse
koulutuksiin, ei niinku muuta. – –

Puheenvuoroissa vaadittiin vision konkretisointia, mikä mahdollistaisi visioon si-
toutumisen ja sen toteuttamisen käytännön työssä; osallistujien mukaan aihees-
ta tulisi käydä keskustelua, jotta visio käsitettäisiin samalla tavalla. Osallistujat
pohtivat myös, millä tasolla yhteinen päämäärä voidaan tai pitäisi määritellä, jot-
ta se olisi tarpeeksi selkeä ja konkreettinen mahdollistaen todellisen sitoutumi-
sen mutta sisällöltään sellainen tai niin väljä, että kaikkien olisi mahdollista si-
toutua siihen ja samalla säilyttää autonomia omassa toiminnassaan. Toimijuu-
den dialektinen suhde autonomian ja sitovien rakenteiden välillä kuvastuu hyvin
selkeästi erityisesti otteessa 60. Otteessa 59 Kaisa ottaa esille myös oppilaan ja
opetusharjoittelijan roolien huomioimisen koulun vision kehittäessä.

Ote 59: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 43 min 14 s

KAISA: Jos me ajatellaan oppilasta, hänen taustaansa, elikkä kotitausta, elikkä
koti, perhe. Sitt me ajatellaan opetusharjoittelijaa, joka tulee tänne, jos meill on
joku tommonen yhteinen visio, joka täytyy sitte meillä myöskin konkretisoida, et-
tä ymmärretään, mitä sen kanssa pitää niinku tehdä. Mehän voidaan vaikka
kuinka paljon hienoja visioita laittaa, mutt jos sieltä puuttuu se...

N1: Just nii.

KAISA: se ymmärrys siitä, että mitä kohti toimitaan, ni... ja se täytyy olla sitte
vielä sen kaltanen, johon koko talo pystyy sitten tietyllä tavalla sitoutumaan. Niin
tuota siinä on aika iso, miten lapsi selviytyy, ni siinäpä sitte konkretisoidaan sitä.

Ote 60: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 46 min 42 s

IIRIS: Ku se ois niinku selkeenä kaikille. Koska mä oon kanss niinku Kaisan
kanssa samaa mieltä, että se mikä helposti ärsyttää, että mennää niin yläkäsit-
teessä koko ajan. Ett kyllhän aina voidaan heittää hienoi toiminta-ajatuksia ja
muita, mutt mitä sill on väliä, jos sitä ei oo yhdess tulkittu auki, ett ollaa samaa
mieltä ja... ja millä tasolla kukaki sitouttais, miten me sitoudutaan sitt siihen yh-
dessä, niin ett kaikilla on autonomia kuitenkin.

Osallistujien puheenvuoroissa oli havaittavissa ylipäättään eroavaisuutta ja risti-
riitaisuutta sen suhteen, millaista muutosta toimintaan lopulta kaivattiin: halut-
tiinko toimintaan yhteisöllisyyttä, yhteenkuuluvuuden tunnetta vai konkreettista
yhteistyön määrän lisäämistä tai yhteistyön laadun syventämistä vai haluttiinko
pikemmin tai pelkästään määritellä koululle ja työyhteisölle yhteinen (pedagogi-
nen) tavoite tai visio, linjaus yhteisistä periaatteista tai tavoitteista, joihin jokai-
nen omassa toiminnassaan pyrki.

Virkkunen ym. (2001, 22) havaitsivat tutkimuksessaan, että muutoslaboratorioon osallistuvilla työyhteisön jäsenillä on erilaisia ideoita siitä, millä tavalla toimintakäytäntöä voitaisiin kehittää, mutta näitä ideoita ei vain ole määrätietoisesti sovitettu yhteen, kehitetty eteenpäin ja kokeiltu käytännössä. Tunnistan ilmiön myös tässä aineistossa. Osallistujilla oli paljon ehdotuksia toiminnan kehittämiseen, ja he hahmottelivat puheenvuoroissaan yhteistyön mahdollisia muotoja ja sisältöjä myös edellä esitettyä visiointia hieman konkreettisemmalla tasolla: ehdotettiin esimerkiksi tiimien hyödyntämistä oppilashuollollisiin tarpeisiin (ote 61) sekä tiedonjakamiseen opetusharjoittelijoilla teetetävien tehtävien suhteen (ote 62). Otteen 62 lopussa muistutetaan jälleen opettajien ammattitaidon ja autonomian kunnioittamisesta tämän kaiken mahdollisen kehittämisen ehtona.

Ote 61: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 90 min 22 s

LAURI: Oisko nyt tota niin, tartun heti tähän, että oisko, jos me mietitään sitä, ett mitä näissä sitte näissä solukokouksissa nyt sitt puhuttas. [...] ni jos meill on se integraatio ja inklusio niinku se yläkäsité, ni näissä solukokouksissahan vois esimerkiks sen luokka-asteen erityisongelmia käydä vähän niinku entisen oppilashuoltoryhmän tapaan. Esimerkiks ottas semmosen yhen vuoden teemaksi.

Ote 62: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 57 min 24 s

IIRIS: – – Niin edelleenkin, mä oon X vuotta ollu talossa, ja mä oon edelleenki pulassa tän monialasten loppuraportin kanssa. Ja mä tiän, että Kaisalla on joku malli, ja sull on joku malli, mull ei oo mitää mallii.[...] Ett sellai, että olisko niin, että olis olemassa sitte joku malli, mitä me kaikki käytettäs. Ett olis sama vaatimustaso esimerkiks opiskelijoille, ett mitä siell loppuraportiss pitää olla. [...] Mutt ett mitkä ne sitt... kuinka yksityiskohtasesti pitäis mennä näiss rakenne-tasoilla, sillee ettei kuitenkaan sitte kahlita ihmisten niinku ammattitaitoo. Ett jokainen saa toteuttaa sitä omaansa, se on mun mielestä äärimmäisen tärkeetä.

Vaikka yhteistyön lisäämistä ei nähty ongelmattomana tai helppona, sillä nähtiin lukuisia hyötyjä. Seuraavassa otteessa kuvataan yhteistyön hyötyjä ja toteuttamisen mahdollisuuksia, joita nykytoiminnassa tulisi hyödyntää paremmin. Näkökulmaa laajennetaan myös oppilaisiin ja heidän saamaansa malliin opettajien yhteistyöstä.

Ote 63: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 54 min 53 s

KAISA: – – Ja koska meillä on niin valtavasti tätä työtä, niin kyllä se synergiaetu pitäis niinku pystyä hyödyntämään siitä, mitä toinen tekee. Taikka tavallaan miten sitä yhteistyötä voi lisätä. Ihan siitä syystä, että tuota jokaisen ei tarte sitä pyörää keksiä itsekseen. [...] Ja kyllä sitä voi ohjeistetustikin suunnitella niitten tiimien... ja opettajat voi itseki suunnitella. Koska mitä enemmän tiimeissä pystytään tekemään ja jakamaan työtä, ni sitä enemmän se työ helpottuu. Ja kyllähän se heijastuu sitte myöskin oppilaisiin. Kun nähdään, että yhä enemmän opettajat tekee yhteistyötä, ni oppilaidenki on helpompi lähteä tekemään. Ett sehän on ihan selkee mallintamisen periaate myöskin.

Olen luokitellut tähän muutostoimijuuden muotoon kuuluviksi myös sellaiset puheenvuorot, joissa esitetään suunnittelua eteenpäin vieviä kysymyksiä (ks. myös esim. Engeström, 2011, 624) tai selvennyskehotuksia. Kysymykset osoittivat nähdäkseni aktiivista pyrkimystä viedä yhteistä kehittelyprosessia eteenpäin. Usein kysymysten pyrkimyksenä oli selkeyttää käsiteltävää asiaa ja varmistaa, että kaikilla olisi keskustelun alla olevasta asiasta sama näkemys (ks. myös Riisla, 2016, 65, 68, 72, 77), kuten myös seuraavissa otteissa.

Ote 64: 6. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 69 min 13 s

MAIJU: Siis mä kysyn, että muodostetaanko nämä ryhmät halukkuuden ja kiinnostuksen perusteella?

Ote 65: 6. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 64 min 43 s

ASTA: Eli saako aina niinku ite valita, mihin [opettajatiimiin] menee?

Yksi tämän toimijuuspuheen muodon erityispiirre oli toimintaan ja ryhtymiseen kannustava ja päätöksentekoon haastava puhetapa, suorastaan huudahduksenomainen muoto. Tätä muotoa esiintyi pääosin vain yhden osallistujan puheessa. Seuraavissa aineistoesimerkeissä Maiju penää rohkeutta muuttaa rakenteita ja tehdä toiminnassa kokeiluja sekä päätöksiä kehittämisen suunnasta. Puheenvuoroissa tulee esille myös turhautuminen päätöksenteon vaikeuteen työyhteisössä, mitä kuvasin jo luvussa 6.1.3.

Ote 66: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 60 min 23 s

MAIJU: – – Ja sitte toinen, että mä jotenki niinku ajattelen tuota... mä haluaisin kirjottaa tonne, esimerkiks tuonne puolelle rakenteet. Pitääkö meidän tehdä tätä työtä niinku näissä rakenteissa nyt tässä? Mä oon X vuotta ollu täällä melkein, X vuotta [vuosimäärät poistettu], ni eikö me nyt jo voitas muuttaa näit rakenteita jotenki?

TUTKIJA 1: Nii, miksi ei?

MAIJU: Että niinku ett pistetäänkö muutto pystyyn ja muutetaan niinku yhteen kerrokseen täällä porukalla tai... ja muutetaan vaan se systeemi. Muutetaan, tehään, ruvetaan tekee, pitää omaa koulua, jos tavallaan niinku...

N: Nii.

MAIJU: Ett niinku tehään kokeilu. Haetaan hankerahaa, ja pistetään kokeilu niin, että muutetaan, näytetään miten tavallaan se arki muutetaan kokonaan.

N: ## Hyvä Maiju!

MAIJU: Miten siellä opetusharjottelu pyörii, ohjaus, ja se ei enää mee samalla kaavalla.

Ote 67: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 71 min 41 s

MAIJU: – – Ett nyt otetaan se inklusio tai tämä, minkä Vesa sano, tai sitte otetaan tuota oppimisympäristöt nyt, ja oikeesti sitt niihin tehään töitä. Ett sitte täytyy jotaki karsia ja jättää pois. [...] Niin oisko tämä nyt semmonen mahdollisuus, että pitäiskö meidän niinku lyödä ne asiat pöytään, mitkä ois mahdollisia oikeesti realistisesti kehittää tai ryhtyä. Ja sitt vaan valitaan niistä yks tai kaks, enintään kolme, ja sitte tehdään ne.

6.1.6 Konkreettisiin toimiin sitoutuminen

Muutostoimijuuden viidettä muotoa eli aiottuun toimintaan sitoutumisen ilmauksia sisältäviä puheenvuoroja esiintyi aineistossa vain kolme. Haapasaaren ym. (2014, 242) luokittelussa tämän muodon kriteerinä on esitetty myös ajan ja paikan ilmaiseminen ilmaistulle sitoutumiselle, mutta en ole vaatinut omassa luokittelussani tätä. Tämän muodon esittäjinä toimivat pääosin kaksi osallistujaa. Seuraava ote on ainoa yksilöpuheenvuoro, jossa ilmaistiin konkreettisiin toimiin sitoutumista. Puhuja ilmaisee tukensa Pedalaboratoriolle ensimmäisessä kokouksessa.

Ote 68: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 19 min 21 s

MAIJU: – – Ja mä jotenki ajattelen tän ehkä niinku omalta näkökannaltani niin, että oon valmis markkinoimaan tätä [Pedalaboratorio-projektiin osallistumista muille kollegoille].

Kuudennessa kokouksessa tätä muotoa edustaviin kahteen kollektiivisesti tuotettuun puheenvuoroon liittyi osallistujien innostuneisuus ja sitoutuneisuus mallin tekemiseen ja kehittämiseen; osallistujat olivat selvästi ylpeitä luomastaan mallista. Seuraavassa puheenvuorossa osallistujat ottavat mallin esittelyn omaaloitteisesti esille keskustelussa ja ovat halukkaita esittelemään kehittämänsä ja juuri valmiiksi saavansa mallin rehtoreille.

Ote 69: 6. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 83 min

MAIJU: # Mulle tuli kyllä semmonen olo, ett musta olis kauheen kiva nyt, että ketkä meitä on tässä niinku läsnä,

ELSA: Nii, ni voitas, nii.

MAIJU: että ehittäskö me istua rehtorin [nimi poistettu] kanssa joku päivä vaikka 15 – 20 minuuttia.

ELSA: ## Kyllä, joo, joo.

TUTKIJA 1: Se ois hyvä idea.

ELSA: Rehtorin [nimi poistettu] kanssa, kyllä, kyllä, joo, ja kattoo toi, joo.

MAIJU: ## Juoda kahvit ja tota... huom, juoda kahvit!

N: Nii.

MAIJU: Ja sitten niinku...

ELSA: Käydä rehtorin [nimi poistettu] kanssa rauhassa toi läpi.

6.1.7 Uskon luominen yhteiseen kehittämiseen

Tunnistin aineistosta uutena muutostoimijuuden muotona uskon luomisen yhteiseen kehittämiseen. En saanut sopimaan tätä muotoa edustavia ilmaisuja mihinkään Haapasaaren ym. (2014) tunnistamasta muutostoimijuuden muodosta,

joten ehdotan tämän aineiston perusteella uutta muotoa. Tätä muotoa edustava puhe pyrki nostattamaan uskoa kehittämisen onnistumiseen, ylittämään esille tuotuja esteitä ja uhkia sekä tuomaan esille yhteisen kehittämisprosessin mahdollisuuksia. Tämä muoto ei nähdäkseni suoraan liity mihinkään vaiheeseen ekspansiivisten oppimistekojen syklissä eikä selkeästi ajoitu mihinkään oletettuun muutoslaboratoriotyyppisen interventioprosessin vaiheeseen kuten muut muutostoimijuuden muodot. Sitä vastoin muoto on funktioltaan muita muotoja mahdollistava. Väitän, että muoto osaltaan mahdollistaa ja edesauttaa muiden muutostoimijuusmuotojen esiintymistä ja yhteisen yrittämisen jatkamista. Oppimisprosessihan ei koskaan ole ongelmaton, ja alun käynnistelyvaikeudet ja epävarmuus sekä paikallaan junnaavat tai taantuvat vaiheet, negatiivisesti latautuneet keskustelun hetket ja vaikealta tuntuvat erimielisyydet kuuluvat useimpiin yhteisiin kehittämis- ja oppimisprosesseihin. Väitän uskon luomisen muodon olevan olennainen juuri näistä hetkistä selviämisessä.

Uskon luomisen muodossa on samoja piirteitä kuin toiminnan uusien mahdollisuuksien analysoinnin muotoon luokittelemallani ratkaisuja näkevällä puheella, mutta ratkaisuja näkevä puhe kohdistuu yhteisen toiminnan haasteiden ratkaisurytyksiin ja sen katsomiseen optimistisista näkökulmista, kun taas uskon luomisen muodon liitän erityisesti käsillä olevaan muutoslaboratorioprosessiin, muutoslaboratoriokokousten kontekstiin sekä kehittämiseen osallistuvaan ryhmään – ikään kuin kehittämisen ”metatasoon”. Tunnistin tätä muotoa koko aineistossa vain seitsemän kertaa, joten muoto on kiistämättä vain vivahde koko keskusteluaineistossa, mutta halusin nostaa muodon mukaan analyysiin keskustelunavauksena ja mahdollisena muutostoimijuuden käsitteen laajentamisen näkökulmana.

Vaikka muutostoimijuuden käsite pohjaa toiminnan teoriaan ja liittyy toimintajärjestelmän ristiriitojen hyödyntämiseen muutoksen aikaansaamisessa ja muutostoimijuuden muodot liittyvät eri näkökulmista näiden ristiriitojen esille tuomiseen, käsittelemiseen ja ylittämiseen, esitetään muutostoimijuuden ilmaukset aina jossain kontekstissa. Uskon, ettei toiminnan ja toimintajärjestelmän kehittämistä ja analyysia voi kokonaan irrottaa siitä kontekstista, jossa analyysia tehdään, eikä siitä ryhmästä, joka analyysiä tekee. Muutostoimijuus ei viriä tyhjiössä,

vaan sen tuottavat yksilöt ja yhteisö esimerkiksi muutoslaboratoriokokouksissa. Näin ollen väitän, että positiivista kehittämisuskoa ja esteiden ylittämisen näkökulmaa luovat puheenvuorot voivat olla hyvinkin merkityksellisiä keskustelun ja koko kehittämisprosessin etenemiselle tai ainakin sen etenemisnopeudelle kehittämisinterventioissa.

Esitän seuraavaksi esimerkkejä tähän muotoon luokittelemistani puheenvuoroista. Ensimmäisessä kokouksessa keskustelun yleissävy oli jännitteinen ja kokouksessa esiintyi paljon skeptisyyttä ja torjuntaakin interventiota kohtaan, vahvaa nykytoiminnan kritiikkiä sekä epäilystä toiminnan muuttamisen onnistumista kohtaan. Kokouksen alkupuolella esiintyi kuitenkin yksi huomattavan positiivinen osallistujapuheenvuoro suhteessa interventioon ja mahdollisuuksiin onnistua siinä. Puheenvuoro toi keskusteluun muutokselle alttiimpaa sävyä hyvin kriittisen alkujakson jälkeen. Siinä nähdään potentiaalia itse interventiossa eikä puhuta varsinaisesta toiminnan kehittämisestä, minkä johdosta olen katsonut puheenvuoron edustavan uskon luomista yhteiseen kehittämiseen. Puheenvuorossa esiintyy myös tälle muodolle tyypillinen me-muotoinen puhe.

Ote 70: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 18 min 30 s

MAIJU: – – Ja tuota voisin jatkaa tästä sen, että musta on hienoa, että te ootte täällä. Hienoa! Tää on musta hyvä mahdollisuus meille. [...]

MAIJU: Nii, joo joo, mutta tuota haluaisin vaan sanoa sen verran, että toisaalta mä uskon siihen, että joitaki muutoksia voi saada aikaan myös niinku pienellä porukalla.

TUTKIJA 1: Varmasti!

MAIJU: Ja sitte ett mä haluaisin olla positiivinen niinku sillä tavalla, että toiminnan kehittäminen tai toiminnan muuttaminen, se on erittäin raskasta pienellä porukalla, tai vieläki pienemmällä porukalla, jos puhutaan vaikka jostain työparista, mutt että onhan meitä nyt tässä aika monta. Sitt meitä on niinku kokeneita, sitten meitä on opettajia, jotka on tullu meiän taloon. Johan se kehittää niinku toimintaa, jos meill on vuorovaikutusta. – –

Edellä esitetyn puheenvuoron jälkeen, selkeästi sen myötävaikutuksesta, keskustelussa esiintyi myös toinen positiivisena esiin nouseva puheenvuoro, jossa Vesa tuo esille uudenlaisen, positiivisemmän näkökulman ensimmäisen kokouksen alussa vallinneeseen epäilykseen siitä, että Pedalaboratoriossa oli aivan liian vähän osallistujia muutoksen aikaansaamiseksi.

Ote 71: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 22 min 31 s

VESA: Mä haluaisin kanss sanoa, ett mä olen tota positiivisen psykologian läpivalaisema, mä uskon --- niin tota mä ajattelisin kyllä, ett se on voimavara, että tää ryhmä on niin pieni. Koska mä taas ajattelen niin, että tää on niin iso talo ja

niin syvällä uiva laiva, että sen kääntäminen se vasta vaikeaa on. Että jos me odotetaan, että se laiva kääntyy, niin sitä saadaan todella odottaa. Että vois olla suorastaan helpompaa ja produktiivisempaaakin lähteä pienemmästä ellei peräti yksilökohtaisesta, mutt ainaki pienistä ryhmistä, ja sitten tota ikään kun uskoa, että jos oma elämä siitä helpottuu, ni kenties se sitten alkaa helpottaa organisäätiotasolla joittenki muitten --- jonkin ajan kuluttua. --

Kuudes kokous oli intensiivistä mallin rakentamista, jossa tuli eteen myös paljon kysymyksiä ja pulmia pyrittäessä saamaan yhteinen käsitys mallista ja kehittämään se mahdollisimman toimivaksi. Seuraavassa otteessa puhuja valaa uskoa kehitetyn mallin toimivuuteen, vaikei aivan kaikkia kysymyksiä saataisikaan ratkaistua vielä. Hän esittää, että tulisi keskittyä onnistumismahdollisuuksiin ja ratkaistuihin kohtiin pulmien sijaan.

Ote 72: 6. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 36 min 48 s

ASTA: # --- myös hyvä pitää mielessä semmonen asia, mikä niinku usein opettajalta luokan kanssa toimiessa unohtuu, että ku siellä keskittää kaiken energiansa vaan niihin häiriköihin, joita on oikeasti niinku ihan murto-osa siitä luokasta.

N: Kyllä!

ASTA: Että ihan sama tässä, että meillä suurin osa opettajista varmastikin osallistuis noihin. Ja sitten ne on ne aineopettajat kuitenkin pienempi ryhmä, ja niitten sijottaminen, että missä se X ja X [nimet poistettu] on. Ett mun mielestä ei kannata koko hommaa romuttaa muutaman opettajan takia.

6.2 Muutostoimijuuden kehittyminen muutoslaboratorioprosessin aikana

Esittelen tässä luvussa tulokset muutostoimijuuden kehittymisen osalta. Ensin kuvaan muutostoimijuuden muotojen esiintyvyyden vaihtelun prosessin aikana ja sen jälkeen esittelen aineiston muutostoimijuuden kollektiivista luonnetta kollektiivisesti tuotettujen puheenvuorojen tarkastelun avulla.

6.2.1 Muutostoimijuuden muotojen esiintyvyys

Muutoslaboratoriolle tyypillisten muutostoimijuuden muotojen luokittelu noudattaa pitkälti ekspansiivisen oppimisen sykliä ja siihen sisältyvien oppimistekojen luokitusta (ks. luku 3.2) (Engeström, 1987: 322; myös Engeström & Sannino, 2010: 8), erityisesti ensimmäisten muotojen ja tekojen osalta: molempiin sisältyvät nykyisen toiminnan kyseenalaistamisen, analysoinnin ja toiminnan uudelleen mallintamisen luokat. Muutostoimijuusmuotojen luokittelu on myös esitetty

ekspansiivisten oppimistekojen mukaisessa ”etenemisjärjestyksessä”. Muutostoimijuuden muodot ilmenevätkin tyypillisesti yhdistelminä, jotka kehittyvät ajan myötä kehittymättömistä torjunnan ilmauksista kohti visiointia, sitoutumista ja merkittävien muutostekojen toteuttamista. Näin ollen muutostoimijuustekojen kehittymistä voidaan pitää jo itsessään oppimisprosessina. (Haapasaari ym., 2014, 236.)

Tässä aineistossa muutostoimijuuden muotojen esiintyvyys noudatteli ekspansiivista oppimisprosessia (ks. esittely luvusta 3.2) siten, että ensimmäisessä kokouksessa kolmen yleisimmän muodon joukossa olivat ensimmäiset muutostoimijuuden muodot eli vastustamisen ja kriittisen analyysin muodot, minkä jälkeen kolmannessa kokouksessa eniten esiintyi toiminnan uusien mahdollisuuksien analysoinnin muotoa (kolmas muoto) sekä runsaasti toiminnan uusien mallien ja muotojen visioinnin ja kehittelyn muotoa (neljäs muoto). Kuudennessa kokouksessa ylivoimaisesti eniten esiintyi toiminnan uusien mallien ja muotojen visioinnin ja kehittelyn muotoa. Olen koonnut muutostoimijuuden muotojen frekvenssit ja suhteelliset osuudet kokouksittain sekä koko aineiston muutostoimijuuden muodoista taulukkoon 5. Muutostoimijuuden muotojen esiintyvyyden vaihtelu kertoi interventioprosessin etenemisestä, muutoslaboratorioprosessin dynamiikasta ja keskustelun muutoksesta.

Taulukko 5. Muutostoimijuuden muotojen esiintyvyys prosessin aikana

Muutostoimijuuden muoto	1. kokous 1.4.2015	3. kokous 20.4.2015	6. kokous 13.5.2015	Kokoukset yhteensä
Muutoksen, aloitteiden tai ideoiden vastustaminen	10 (16 %)	11 (13 %)	13 (17 %)	34 (15 %)
Nykytoiminnan kriittinen analysointi	30 (47 %)	18 (21 %)	4 (5 %)	52 (23 %)
Toiminnan uusien mahdollisuuksien analysointi	13 (20 %)	34 (40 %)	8 (11 %)	55 (24 %)
Toiminnan uusien mallien ja muotojen visiointi ja kehittäminen	6 (9 %)	23 (27 %)	46 (61 %)	75 (33 %)
Konkreettisiin toimiin sitoutuminen	1 (2 %)	0	2 (3 %)	3 (1 %)
Uskon luominen yhteiseen kehittämiseen	4 (6 %)	0	3 (4 %)	7 (3 %)
Yhteensä	64	86	76	226

Kolme yleisintä muutostoimijuuden muotoa tässä aineistossa olivat toiminnan uusien mallien ja muotojen visiointi ja kehittäminen (33 % ilmauksista), toiminnan uusien mahdollisuuksien analysointi (24 %) ja nykytoiminnan kriittinen analysointi (23 %) (taulukko 5). Yhteen puheenvuoroon on voinut sisältyä useampaa kuin yhtä muutostoimijuuden muotoa. Ensimmäisessä kokouksessa useampaa kuin yhtä muutostoimijuuden muotoa sisältäviä puheenvuoroja oli 21, kolmannessa kokouksessa peräti 30 ja kuudennessa kokouksessa 20. Näin ollen muutostoimijuuden muotojen esiintymismäärät eivät ole samat kuin muutostoimijuutta edustavien puheenvuorojen lukumäärät. Puheenvuoromäärien esittely on seuraavassa luvussa 6.2.2.

Käsittelen seuraavaksi kutakin Pedalaboratorio-kokousta tarkemmin muutostoimijuuden muotojen esiintymisen osalta. Vertaan frekvenssejä samalla Haapasaaren ym. (2014) tutkimuksen tuloksiin. Toki vertailussa on huomioitava, että tämän tutkimuksen aineisto kattaa vain kolme kokousta, joista viimeinenkin on järjestyksessään vasta kuudes, Haapasaaren ym. aineiston kattaessa yhdeksän kokousta. Lisäksi muotojen laskentaan lienee vaikuttanut se, että tulkitani puheenvuoron päättymisestä ja jatkumisesta on erilainen kuin Haapasaaressa ym. Toki myös olen voinut tulkita muutostoimijuusmuotojen sisältöjä hiekan eri tavalla ja esimerkiksi neljännen muodon kattavuutta olenkin laajentanut, kuten olen kertonut aikaisemmin. Kuitenkin näen mielenkiintoisena ja luotettavuutta parantavana seikkana tarkastella saamiani tuloksia suhteessa toiseen muutostoimijuuden muotojen luokittelua hyödyntäneeseen tutkimukseen. Ensimmäinen vertailuhuomioni on se, että Haapasaaren ym. (2014) tutkimustuloksissa muutostoimijuuden muotojen frekvenssit vaihtelivat selkeästi vähemmän kuin tämän tutkimuksen aineistossa: heidän tutkimuksessaan nykytoiminnan kritisoinnin (toinen muoto) ja toiminnan uusien mahdollisuuksien analysointi (kolmas muoto) olivat kaksi yleisintä muutostoimijuuden muotoa kattaen valtaosan koko muutostoimijuudesta ensimmäisestä kokouksesta aina seitsemänteen saakka, minkä jälkeen kahdessa viimeisessä kokouksessa myös muiden muotojen osuus kasvoi.

Tutkijoiden rooli vaihteli Pedalaboratorio-kokousten välillä ollen ensimmäisessä kokouksessa melko suuri esimerkiksi muutoslaboratorion esittelyn sekä osallis-

tujien esittämiin kyseenalaistuksiin ja kysymyksiin vastaamisen muodossa sekä keskustelua suuntaavien kysymysten esittäjänä. Ensimmäisessä kokouksessa kaksi yleisintä muutostoimijuuden muotoa olivat samat kuin Haapasaaren ym. tutkimuksessa eli toinen ja kolmas muoto, kuitenkin niin, että ensimmäisessä kokouksessa oli selkeästi enemmän nykytoiminnan kriittistä analyysia ja muutostarpeiden esittämistä kuin toiminnan mahdollisuuksien hahmottelua Haapasaaren ym. tuloksiin verrattuna. Kriittinen analyysi esiintyi useimmiten samoissa puheenvuoroissa muiden muutostoimijuusmuotojen kanssa, ja toiseksi yleisin muoto, toiminnan uusien mahdollisuuksien analysointi, esiintyi useimmiten samoissa puheenvuoroissa kriittisen analysoinnin muodon kanssa: mahdollisuuksia ja resursseja analysoitiin nykytoiminnan kritiikin valossa, siihen peilaten.

Myös muutosta tai ehdotuksia vastustavaa muotoa esiintyi ensimmäisessä kokouksessa jonkin verran sen ollessa kolmanneksi yleisin muoto. Keskustelu oli paikoin kriittisesti ellei jopa negatiivisesti latautunut, mikä johtunee osaltaan kokouksen sijoittumisesta prosessin alkuun, jossa intervention on tarkoituskin herätellä kriittisesti tarkastelemaan ja havaitsemaan muutostarpeita toiminnassa (ks. esim. ekspansiivisen oppimisen sykli), ja osaltaan varmasti epätietoisuudesta ja epävarmuudesta interventiota, sen onnistumista ja uutta tilannetta kohtaan. Tämä oli kuitenkin selkeä ero Haapasaaren ym. tuloksiin, joissa vastustuksen muotoa esiintyi kautta linjan erittäin vähän, useissa kokouksissa ei kertaakaan. Lisäksi ensimmäisessä kokouksessa esiintyi tässä aineistossa toiminnan uusien mallien ja muotojen visioinnin ja kehittelyn muotoa muutamassa puheenvuorossa, niissäkin aina yhdessä muiden muotojen kanssa. Uskon luomisen muoto esiintyi neljä kertaa, pääosin yhden osallistujan puheessa.

Kolmannessa kokouksessa tutkijan esittämät kysymykset viitoittivat jonkin verran keskustelunaiheita ja suuntaa; tutkija kysyi, mikä on opettajien mielestä Viikin normaalikoulun toiminnan kohde ja miksi Viikin normaalikoulu on olemassa. Yleisin muutostoimijuuden muoto oli toiminnan uusia mahdollisuuksia analysoiva puhe. Tämä kokous oli tasaisin muotojen esiintyvyyden suhteen, ja myös toiminnan uusien mallien ja muotojen visiointia ja kehittelyä sekä nykytoiminnan kriittistä analyysiä ja muutostarpeiden osoittamista esiintyi melko paljon. Neljän-

neksi yleisin muoto oli vastustus. Kolmannessa kokouksessa jopa 30 puheenvuorossa esiintyi useampaa kuin yhtä muutostoimijuusmuotoa, toisinaan jopa kolmea eri muotoa. Erityisesti neljäs muoto esiintyi pääosin samoissa puheenvuoroissa jonkin muun tai muiden muutostoimijuuden muotojen kanssa. Muutostoimijuus oli keskittynyt edellä mainittuihin ilmaisumuotoihin, eikä kolmea viimeistä muotoa esiintynyt lainkaan. Haapasaaren ym. tutkimuksessa keskivaiheen kokouksissa aina neljännestä kokouksesta seitsemänteen saakka nykytilan kritisoinnin muoto oli hallitseva, mikä poikkeaa tämän tutkimuksen aineistosta: tässä aineistossa kolmannessa kokouksessa kriittisen analysoinnin muoto edusti vain viidesosaa ja kuudennessa vain viittä prosenttia muutostoimijuuden ilmauksista.

Kuudennen kokouksen aluksi tutkijat antoivat osallistujille tehtävänannon visualisoida kehitetty malli eivätkä sen jälkeen juuri osallistuneet keskusteluun lukuun ottamatta kokouksen lopun yhteenvetomaisesta ja tulevaisuuteen suuntaavaa keskustelua kuuden kokouksen sarjan lähestyessä loppuaan. Kuudetta kokousta hallitsi ylivoimaisesti toiminnan uusien malleja ja muotoja visioiva ja kehittävä puhe. Tämä on luonnollista prosessin vaihe huomioiden ja sen johdosta, että tässä kokouksessa osallistujat piirsivät yhdessä kehittelemäänsä mallia ja samalla keskustelussaan tarkensivat ja konkretisoivat mallin rakenteita ja toimintalogiikkaa. Yhdessä mallintaminen toi keskusteluun konkreettisen sävyn, kun kerrattiin ja kirkastettiin yhdessä mallin peruserityksiä ja tavoitteita sekä neuvoteltiin siitä, miten kaikki keskusteltu toimisi käytännössä, sekä esitettiin toisille tarkentavia ja haastavia kysymyksiä, joihin etsittiin yhdessä vastauksia. Haapasaaren ym. tutkimuksessa sama kehityssuunta on havaittavissa, vaikkei niin selvänä: visioiva puhe oli korkeimmillaan kahdeksannessa kokouksessa, jolloin se oli miltei yhtä yleinen kritisoinnin muodon kanssa, mutta kuitenkin sen osuus laski jälleen yhdeksännessä ja kymmenennessä kokouksessa. Näyttäisi siltä, että toiminnan uusien mallien ja muotojen visioinnin muodolle on luonnollista esiintyä vasta intervention jo hieman edettyä. Kuitenkin visioiva ja kehittävä puhe oli selkeästi yleisempää tässä aineistossa kuin Haapasaaren ym. aineistona olleen Itella Oyj:ssä toteutetussa muutoslaboratoriossa. Toki tämä aineisto ei vielä kerro, olisiko yleisyys jatkunut seuraavissa kokouksissa, sillä kuudes kokous oli viimeinen keuhällä pidetyistä Pedalaboratorio-kokouksista.

Toiseksi yleisin muoto kuudennessa kokouksessa oli vastustus, joka kohdistui tässä kokouksessa mallin kehittelyyn ja siihen liittyviin näkökulmaeroihin ja kriittisyyteen ja siten myös liittyi tiiviisti toiminnan uusien mallien ja muotojen kehittelyn muotoon. Uskon luomista yhteiseen kehittämiseen esiintyi kahdessa puheenvuorossa.

Toimiin sitoutumisen ilmauksia esiintyi yleisesti hyvin vähän: vain kolme esiintymää. Tulos on samantyyppinen kuin Haapasaaren ym. (2014) tutkimuksessa, jossa toimiin sitoutumisen muotoa sekä kuudetta, konkreettisten tekojen muotoa esiintyi kumpaakin selkeästi vähemmän kuin muita muotoja. Haapasaaren ym. (2014) luokituksen muutostoisimijuuden kuudennen muodon eli *merkittävien teko- ja toiminnan muuttamiseksi laboratorionkokousten välillä tai jälkeen* puuttuminen aineistosta johtunee osin aineiston rajallisuudesta ja aineiston kattamasta intervention vaiheesta; todennäköisemmin tätä muotoa olisi esiintynyt esimerkiksi seurantakokouksessa, jossa käsiteltiin sitä, mitä on implementaatioviaheessa tapahtunut ja tehty (ks. esim. Engeström & Sannino, 2010, 20). Haapasaaren ym. (2014) tutkimusaineistossa tätä muotoa ei esiintynyt ensimmäisessä kolmessa kokouksessa lainkaan ja 4. – 6. kokoustenkin aikana vain yhteensä neljä puheenvuoroa, kun taas kahdeksannessa ja yhdeksännessä kokouksessa kummassakin tätä muotoa edustavia puheenvuoroja oli useita. Näyttää siis tyypilliseltä, että muoto esiintyy vasta intervention jäljemmissä vaiheissa. Toisaalta, mikäli merkittävät teot toiminnan muuttamiseksi nähdään laajemmin seurausten pohjalta ja tulkitaan käsittämään myös teot muutoslaboratorionkokousten aikana, voidaan yhdessä kehitetty jaetun pedagogisen johtamisen mallin aikaansaaminen nähdä useiden merkittävien tekojen summana, jotka yhdessä pyrkivät toiminnan muuttamiseen, tai mallin aikaansaaminen yhtenä merkittävänä yhteisenä tekona, toki myös Pedalaboratorion merkittävimpänä tuloksena.

6.2.2 Kollektiivisesti tuotetut puheenvuorot muutostoisimijuuden muotona

Haapasaaren ym. (2014, 236) mukaan muutostoisimijuuden muotojen kehittymisen kehittymättömistä torjunnan ilmauksista kohti visiointia, sitoutumista ja merkittävien muutostekojen toteuttamista merkitsee samalla muutosta yksilöllisestä aloitteellisuudesta kohti kollektiivisempia muutostoisimijuuden muotoja. Tässä lu-

vussa jatkan aineiston muutostoimijuuden muutoksen kuvaamista esittelemällä kollektiivisesti tuotettujen puheenvuorojen esiintymistä ja piirteitä. Kollektiivisesti tuotetun puheenvuoron käsitteestä ja sen kehittelystä olen kertonut luvussa 5.3. Aineistossa kollektiivisesti tuotettujen puheenvuorojen määrä kasvoi merkittävästi ja melko tasaisesti kokousten välillä ollen suurin viimeisessä, kuudennessa kokouksessa (taulukko 6).

Taulukko 6. Kollektiivisesti tuotettujen muutostoimijuuspuheenvuorojen määrä ja osuus muutostoimijuutta edustavista puheenvuoroista kokouksittain

Muutostoimijuutta edustavat puheenvuorot	1. kokous	3. kokous	6. kokous	Kokoukset yhteensä
Yksilöpuheenvuorot	32 (89 %)	33 (66 %)	19 (35 %)	84 (60 %)
Kollektiivisesti tuotetut puheenvuorot	4 (11 %)	17 (34 %)	35 (65 %)	56 (40 %)
Yhteensä	36	50	54	140

Ensimmäisessä kokouksessa tunnistin muutostoimijuutta edustavia puheenvuoroja yhteensä 36, mikä on selvästi vähemmän kuin kolmannessa ja kuudennessa kokouksessa. Ensimmäisessä kokouksessa olikin melko paljon tutkimusryhmän jäsenten puhetta, joka sisälsi esimerkiksi muutoslaboratorion esittelyä ja osallistujien kysymyksiin vastaamista, ja toisaalta yleisesti hyvin pitkiä yksilöpuheenvuoroja, mikä vähensi puheenvuorojen lukumäärää ja siten myös muutostoimijuuden kirjattuja esiintymismääriä kokouksessa. Mikäli pitkän puheenvuoron aikana esiintyi vain yhtä muutostoimijuuden muotoa, on muoto kirjattu vain kerran esiintyneeksi. Toisaalta kokouksessa oli myös paljon sellaista puhetta, joka ei edustanut muutostoimijuutta. Kollektiivisesti tuotettuja puheenvuoroja esiintyi vain neljä.

Kolmannessa kokouksessa muutostoimijuutta edustavia puheenvuoroja tunnistin yhteensä 50, joista kollektiivisesti tuotettuja puheenvuoroja oli kolmasosa. Kuudennessa kokouksessa muutostoimijuutta ilmaisevia puheenvuoroja tunnistin yhteensä 54, joista 35 eli valtaosa oli kollektiivisesti tuotettuja. Kollektiivisesti tuotetut puheenvuorot olivat usein melko pitkiä, minkä takia puheenvuorojen kokonaismäärän kasvu suhteessa kolmanteen kokoukseen on pieni (vain 4 pu-

heenvuoron ero), vaikka muutostoimijuuden voimistuminen ja keskustelun intensiteetin kasvu oli selvää kolmannen ja kuudennen kokouksen välillä. Oletettavasti kuudennessa kokouksessa konkreettinen ja yhteinen mallin kuvallistamistehtävä ja selkeä agenda ruokkivat tiiviiden, eteenpäin pyrkivien kollektiivisten puheenvuorojen syntymistä; keskustelu oli hyvin tavoitteellista ja ratkaisuja etsivää.

Kollektiivisesti tuotetut puheenvuorot olivat luonteeltaan samantyyppisiä kuin Rainion (2003) tunnistama kehittelypuhe yläkoulussa toteutetussa kehittämisinterventiossa, jossa Rainio kuvaa kehittelypuheen olevan funktioltaan hahmottelevaa ja muodoltaan pirstaleista, katkelmallista ja usein juuri kollektiivisesti tuotettua. Kehittelypuhetta edustavat puheenvuorot eivät pyri tekemään ymmärrettäväksi, oikeutetuksi tai perustelluksi jotakin jo olemassa olevaa vaan muodostamaan jotakin, mitä ei vielä ole. Näin ne muodostavat alustavia mahdollisuuksia kehittämiselle ja kehittelypuheelle sekä asioiden hahmottamiselle useammasta näkökulmasta. (Rainio, 2003, 106.) Kollektiivisesti tuotetut puheenvuorot olivatkin usein luonteeltaan hahmottelevia ja sisälsivät ideointi ja kehittelyä.

Kollektiivisesti tuotetuissa muutostoimijuutta edustavissa puheenvuoroissa esiintyivät kaikki muutostoimijuuden Haapasaaren ym. (2014) viisi muotoa, joita esiintyi yksilöpuheenvuoroissakin; uskon luomista yhteiseen kehittämiseen en kollektiivisesti tuotetuissa puheenvuoroissa tunnistanut. Koska kollektiivisesti tuotetut puheenvuorot kattoivat jopa 40 % kaikista muutostoimijuuspuheenvuoroista, olen esittänyt muutamia havainnollisia kollektiivisia puheenvuoroja myös esimerkkeinä esitellessäni muutostoimijuuden muotoja luvussa 6.1, vaikka olenkin suosinut niissä selkeyden ja otteiden lyhyiden vuoksi yksilöpuheenvuoroja. Kollektiivisia puheenvuoroja näistä ovat otteet 13, 35, 49, 55, 56, 63 ja 68.

Kollektiivisesti tuotettujen puheenvuorojen kohdalla oli yleistä, että niissä esiintyi useampaa kuin yhtä muutostoimijuuden muotoa, mikä johtunee osaltaan siitä, että kollektiivisesti tuotetut puheenvuorot olivat usein pidempiä kuin yksilöpuheenvuorot, ja siitä, että eri ihmisten osallistuminen puheenvuoron rakentamiseen on voinut tuoda siihen myös erilaisia lähestymistapoja ja siten useampia eri muotoja. Kuitenkin tietyt muutostoimijuusmuodot painottuivat kollektiivisesti

tuotetuissa puheenvuoroissa: lähes kaikki kollektiivisesti tuotetut puheenvuorot sisälsivät joko toiminnan uusien mahdollisuuksien analysoinnin (kolmas muoto) tai toiminnan uusien mallien ja muotojen visioinnin ja kehittelyn (neljäs muoto) muotoa. Tästä esimerkkinä esitän seuraavaksi otteen, jossa keskustellaan intensiivisesti koulun toiminnan yhteisestä päämäärästä tai visiosta ja jossa olen tunnistanut muutostoimijuuden muodoista ensimmäistä, kolmatta ja neljättä muotoa.

Ote 73: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 68 min 25 s

KERTTU: ## Ett ne on must eri asia, mä koen sen niin, ett toi perusopetus ja ohjaus, ett ne on niinku tonne sisäänrakennettu, mutt sitt on viel joku tämmönen.

ELSA: Isompi vielä.

KERTTU: Nii, ja se on... ja mä aattelen henkilökohtasesti, ehkä se ei oo kuitenka se toiminta-ajatus, musta se on vähän niinku kömpelö tai semmonen...

TUTKIJA 1: Abstrakti.

N: Abstrakti.

KAISA: Nii, nimenomaan.

KERTTU: Nii, mutta...

KAISA: Koska seki pitäs sitt avata, mitä se tarkoittaa oikeesti.

KERTTU: Nii.

KAISA: Ihmiset näkee sen eri tavalla.

KERTTU: Ett jos se nyt meill olis vaikka se inkluusio, mä en keksi tähän muuta, ni silloin se läpäsis meiän laadukasta ohjausta,

ELSA: ## Kaikki!

KERTTU: se läpäsis meiän laadukasta perusopetusta,

ELSA: Kyllä!

KERTTU: ja se läpäsis meiän laadukasta tutkimusta, mahdollisesti ainaki ett jotku tutkis.

ELSA: ## Nii, se olis se punanen lanka siellä. – –

Ehkä hieman yllättäen kollektiivisesti tuotettuihin puheenvuoroihin sisältyi myös kriittisen analyysin muotoa, vaikka tämä ei ollutkaan yleisimpien muotojen joukossa. Opettajat selvästi löysivät samastumisen kohtia toistensa puheenvuoroissa nykytoiminnan puutteita ja muutostarpeita kuvattaessa.

Ote 74: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 67 min 1 s

ASTA: Nii, elikä toi, mitä sä sanoit tosta, ett ku kaikki tekee niin paljon, ja niinku tuntuu, ett kaikki on... tai siis ett kaikki on hirveen hyviä, ja kaikilla on meneillään... ja siinähan tulee se sellanen niinku pakokauhu, ett mun pitäs olla kaikesa mukana. Ja sitte niinku... sitt vaan niinku...

N: ## Nii just, eikä kaikkien tartte...

ASTA: Se että löytää sen niinku oman tiensä, ja ymmärtää myös, että me ollaa opettajina eri vaiheessa.

RITVA: Kyllä!

N: Nii, nii.

ASTA: Ja meill on erilaisia tarpeita ja erilaisia intressejä.

RITVA: ## Kyllä, kyllä! - Kyllä, ja tän takia meillä pitäis olla vahva pedagoginen johtaja, joka... koska mun mielestä hyvä työyhteisö on just sen näkönen, minkälainen sillä on johtajaki. – –

Kollektiivisesti tuotettuihin puheenvuoroihin sisältyi myös muutostoimijuuden ensimmäistä, vastustavaa muotoa, jossa vastustus tai kyseenalaistaminen kohdistui kollegan ehdotukseen tai ajatuskulkuun. Vaikka kollektiivisissa puheenvuoroissa kaikki eivät siis aina olleet yhtä mieltä asioista tai kannustaneet toistensa ideoita, niiden perusvire oli kuitenkin varsin eteenpäin pyrkivä: osallistujat halusivat selvästi kehittää yhteisestä mallista mahdollisimman toimivan ja toivat tästä syystä keskusteluun myös mallia kohtaan heränneet epäilykset ja vastakaiset mielipiteet. Tämä näkyy myös seuraavassa otteessa, joka sijoittuu kuudennen kokouksen hyvin aktiiviseen keskusteluun mallin visualisoinnin ja sen periaatteiden pohtimisen parissa. Olen alleviivannut vastustusta ilmaisevat kohdat.

Ote 75: 6. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 42 min 29 s

VESA: Mutta jos aatellaan organisaation tehokkuuden kannalta, ni ei oo järkevää, että kaikki yksiköt käsittelee kaikkia asioita, vaan taideasioita käsittelee ne, jotka on siihen omistautunu.

MAIJU: Mutt minä opetan niitä taideaineita.

VESA: Eiku mä tarkotan nytte, että tää oli vaan organisatorinen niinku näkökulma tohon tota, ja niinku ikään ku sen organisaation työn jakamisen tota optimoinnin näkökulma.

Osassa kollektiivisesti tuotetuista puheenvuoroista oli selkeämmin yksi pääpuhuja, jonka tuomiin ideoihin joku muu tai muut toivat lisänäkökulmaa, -perusteluja tai täydennystä – toisinaan myös suorastaan jatkoivat toistensa lauseita, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa pääpuhuja jakaa kokemuksiaan ja tietämystään tiimityön muodosta, jossa hän on ollut mukana muiden kysyessä tarkennuksia ja täydentäessä vastausta.

Ote 76: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 92 min

KAISA: No meillä tällä hetkellä tuolla alkuopetustiimissä ni ku me kokoonnutaan kerran, joskus useemmankin, kuukaudessa, riippuu siitä, ni me katotaan, ett mitä asioita meillä on, ett mitä ihmiset haluaa tuoda sinne.

VESA: Minkä tyyppisiä asioita? Konkretisoi!

KAISA: No sanotaan nyt esimerkiks vaikka... sanotaa nyt vaikka arviointi on tulossa, väliarviointit. Käydään, katotaan yhdessä ne lomakkeet läpi. [...] Elikä tämmöstä pedagogista keskustelua. Sitte voi olla joku opetusharjoittelun ohjaukseen liittyvä juttu ihan yhtälailla. Sitte...

IIRIS: # Tai konkreettinen metsäretken suunnittelu.

KAISA: Nimenomaan! Tai ett mitä... niinku esimerkiks just X [nimi poistettu] kysy, että mitä retkikohteita voi olla, kasataan niitä sitten. Elikä nehan hyödyntävät sitten kaikkia. – –

Usein kuitenkin kollektiivisesti tuotetuissa puheenvuoroissa eri henkilöiden puheenvuoronotot muodostivat tiiviin verkostomaisen yhdessä tuotetun puheenvuoron, kuten seuraavissa otteissa otteessa 76 ja 77, jolloin ei ole aina mahdollista erottaa pääpuhujaa. Seuraavassa otteessa näkyy vilahtaa myös huumori, jota sisältyi koko aineistoon yleisesti esimerkiksi humorististen ilmaisutapojen ja kärjistysten sekä ironian muodossa mutta liittyi eritoten kuudenteen tapaamiseen.

Ote 77: 6. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 58 min 34

IIRIS: Niin tota noin niin että olis tää, ett se pedagoginen kahvila, siellä olis nää A, B ja C, ja puhuttas näistä pedagogisista asioista vallan vaan. Ja se ois kanss niinku pakollinen kokous.

VESA: Onks se liian monta, ku siell ois 18?

IIRIS: Mutt sitt mä kuulis B:stä ja A:staki.

VESA: Kokoomusta äänestävät, vihreätä äänestävät ja demareita äänestävät.

N: ---

MAIJU: Miksi tää ei toimi täällä niinku, ett jos kerran nämä niinku... jos aatellaa nyt, ett nää tiimit on kokoontunu, ja sitte tiimien vetäjät on kokoontunu, niin miksi se täällä ei tuu sitt se tieto kaikille?

ASTA: Siellähän sen pitäs just tulla.

ELSA: ## Sieltä sen pitäs tulla.

MAIJU: Nii.

ASTA: Varsin jalostuneesti --- siihen ei mee liikaa aikaa. --

Vaikka kollektiivisiin puheenvuoroihin sisältyi näkemysten vastustamista ja vaihtoehtoisten ideoiden esille tuomista, mitä seuraavassa otteessa edustavat Iiris ja Vesa, esiintyi niissä myös toisten puheenvuorojen tukemista ja jatkamista neuvoteltaessa ja tehtäessä valintoja kehitteillä olleen mallin suhteen, mitä edustaa seuraavassa esimerkissä erityisesti Elsa.

Ote 78: 6. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 39 min 14 s

IIRIS: Ja sitt mull on edelleen tää, ett mä oon kanss täss... tää niinku funktionaalisuus on hyvä, mutt jos mä vaikka kuulun siihen TutKoKe-ryhmään, ni mä haluisin olla myös ohjausryhmässä. Enks mä saa sitt käsitellä ohjausasioita olenka? [...]

VESA: Toi on erittäin hyvä! Hei, toi on erittäin hyvä työnjakoon liittyvä asia mun mielestä kaikissa organisaatioissa. Mun mielestä kaikkien ei tarvitse kaikkeen osallistua. Täytyy myös tavallaan niinku luottaa kollegoiden ammattitaitoon, ett ne hoitaa ton.

IIRIS: Mutt mä aattelen, ett täällä käsiteltäs niitä asioita, jotka liittyy niinku meihin kaikkiin. Ohjaushan liittyy meihin kaikkiin, ja opetussuunnitelma kaikkiin.

N: ## ---

IIRIS: Ja sitt täällä kokoustettas, ja täältä vietäs tonne noin.

ELSA: Eli kaikki ryhmät tois terveisensä sinne opettajankokoukseen.

N: Nii.

ELSA: Jolloin kaikkien ääni tulis kuuluviin. Mä näkisin sen näin.

IIRIS: Tätä mä ajattelin.

Kollektiivisten puheenvuorojen aikana usein saatiin eri näkökulmien esittämisen, niiden keskusteluttamisen sekä toisten idea-aihioiden jatkamisen myötä aikaiseksi ratkaisuja, yhteisiä näkemyksiä tai kompromisseja; usein kehittelyprosessi pääsi hyvin etenemään näiden tiiviiden puheenvuorojen aikana. Osallistujat löysivät myös läpi Pedalaboratorio-prosessin puhuttaneeseen autonomian ja rakenteiden tasapainon kysymykseen yhdessä ratkaisun avaimia; esimerkiksi seuraavassa otteessa osallistujat näkevät tiimien ja yksilöiden autonomian säilyttämisen mahdollisuuden suunnittelemassaan yhteistyömallissa painottamalla sitä, että jokaisella tiimillä on vapaus toimia omalla tavallaan mallin antamissa puitteissa.

Ote 79: 6. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 45 min 26 s

MAIJU: Eihän kukaa oo sanonu, ett näitten pitää tehdä. Täältä jos tulee se tehtävä

ELSA: Nehän voi jakaa ne.

MAIJU: Nehän voi päättää itse sen, miten ne tekee.

ASTA: ## Nii, ja voihan ne... nii.

ELSA: ## Ja voihan ne, että okei otatko uskonnon,

MAIJU: ## Ei ku me ei kokoonnuta... joo.

ELSA: sä otat matikan, ja sä otat ton.

MAIJU: Nii, ja tiivistäs sen.

ELSA: Nii.

MAIJU: Että eihän kukaan voi täältä sanoa, ett teiän pitää tehdä näin, vaan tää tiimi sitte sopii, miten tehää. – – –

Toisinaan ei päästy selkeään ratkaisuun mutta saatiin aikaiseksi aktiivista näkemystenvaihtoa periaatteellisista mallin kehittelyyn liittyvistä kysymyksistä, kuten seuraavassa otteessa, jossa puntaroidaan mallin kattavuutta ja esitetetään eriäviä mielipiteitä siitä, millä tavalla mallista saataisiin muodostettua sellainen, että kaikki opettajakunnan jäsenet pystyisivät sitoutumaan siihen. Ote heijastelee taas toimijuuden toteuttamisen dialektista suhdetta kontrollin ja vapauden välillä, johon puhujatkin osaltaan hakevat keskustelussa tyydyttävää, tasapainon tuovaa ratkaisua. Otteessa esiintyvät muutostoimijuuden muodoista vastustus sekä toiminnan uusien mallien ja muotojen visiointi ja kehittely.

Ote 80: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 70 min 48 s

MAIJU: Mä jotenki [...], mutta mä jotenki ajattelen, että eiks meiän pitäis niinku lähteä pienemmästä liikkeelle, semmosesta, joka on niinku mahdollista tehdä. [...] Niin oisko tämä nyt semmonen mahdollisuus, että pitäskö meiän niinku lyödä ne asiat pöytään, mitkä ois mahdollisia oikeesti realistisesti kehittää tai ryhtyä. Ja sitt vaan valitaan niistä yks tai kaks, enintään kolme, ja sitte tehdään ne. [...]

VESA: Mä taas uskon, ett mitä pienempi se asia on, ni sitä vaikeampi siihen taas on sitoutua konkreettisesti. Koska sitte pieni asia saattaa mennä taas sel-laseksi, ett saako nurmikolla kävellä tai mistä ovesta saa mennä ulos. Siis mä nyt kärjistin todellakin.

MAIJU: Joo, joo.

VESA: Mutt että sitte taas sitte ollaa uudelleen siinä, ett kaikki eivät voi sitoutua. Sitte taas jos se on liian lavea, niinku esimerkiks sosiaalisen oikeudenmukai-suuden toteutuminen yhteiskunnassa tai globaalisti.

IIRIS: Nii, se voi olla mitä vaan sitte. – –

Koska kollektiivisesti tuotetut puheenvuorot ovat tiiviitä yleensä tiettyyn puheen-aiheeseen keskittyviä keskustelunaisia, on tyypillistä, että niiden aikana osallis-tujat löysivät yhdessä uusia yhteyksiä tai selkeyttäviä näkökulmia kokouksen keskustelussa monimutkaisina näyttäytyneisiin ilmiöihin. Seuraavassa puheen-vuorossa osallistujat saavat nykytoiminnan konkreettisen esimerkin analysoin-nin myötä pohdittua yhteisöllisyyden tunteen vahvuuden ja sitoutumisen yhteyt-tä ja hahmotettua hieman laajemmasta näkökulmasta sitä, mistä koulun toimin-takäytännön hajanaisuus saattaa johtua ja mitkä tekijät siihen voivat liittyä.

Ote 81: 1. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 58 min 35 s

IIRIS: – – Ett aina vähän sivutaan opettajankokouksissa, mutt ei niist sitt kuiten-kaan puhuta. Kaikki on sitä mieltä, että koulun järjestyssääntöihin pitää puuttua.

Me tehtii uudet järjestyssäännöt,

TUTKIJA 1: ## Puhukaa niist ---

IIRIS: mutt jotenki se jää jolleki tasolle, ett me ei päästä sinne syvälle ytimeen.

ELSA: Eli jokainen puhuu yksilöllisesti niistä luokissa, mutt se yhteisöllisyys puuttuu siitä,

IIRIS: Nii.

ELSA: se yhteinen sitoutuminen. Ett me tiedettäis, että me kaikki mennää juuri tuohon suuntaan.

N: ## Nii ---

ELSA: Se on ehkä vähän sama, miss me koko ajan täss kierretään.

Maiju: Nii, sitoutuminen.

Erityisesti kolmannen ja kuudennen kokouksen kollektiivisesti tuotetuissa pu-heenvuoroissa oli usein havaittavissa se, että osallistujat olivat ottaneet muu-toksen ”omakseen” ja puhuivat tavalla, joka osoitti heidän uskovan omiin muu-tos- ja vaikutusmahdollisuuksiinsa. Puhe oli usein me-muotoista. Seuraavassa otteessa osallistujat selvästi tiedostavat vaikutusmahdollisuutensa ja sen, miten heidän toimintansa voisi kehittää ja parantaa koulun toimintaa ja siellä työsken-telyä.

Ote 82: 3. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 46 min 16 s

ELSA: Nii ett se ois kyllä aika... voitais tehdä varmaan palvelus, jos avattas, että mitä nykyisin... mitä uusien opetussuunnitelmien valossa on, että on hyvä op-pia, mitä se kaikkea on, ne laaja-alaset ja...

IIRIS: Ja sitt taas vice versa, ett jos me avattas toi ekana, ni sieltä varmaan myöskin tää toiminta-ajatus vähän niinku modernisoituisi.

ELSA: ## Kyllä, kyllä!

IIRIS: Ja siihen vois ihmiset sitoutua.

ELSA: Sitoutua kyllä! – –

Myös seuraava ote kuudennesta kokouksesta havainnollistaa sitä, että osallistujat selvästi tiedostivat päätöksentekovaltansa ja valintojensa merkityksen mallin kehittämissä. Tulkiten osallistujien toimijuuden tunteen olleen vahva tuon kokouksen aikana, ja toimintansa vaikutusten tunnistamisen lisäksi he vaikuttivat olevan sitoutuneita malliin ja sen kehittelyyn.

Ote 83: 6. kokous, jonka alusta kulunut aikaa 43 min 15 s

ELSA: Toi mun mielestä mahdollistais niinku sen, että kaikki... Nii tää on tää ajattelun ero juuri tää, että tarviiko kaikkien olla.

VESA: ## Juu, ja se on se ydinkysymys.

ELSA: Nii, se on se ydinkysymys.

VESA: Joo.

ELSA: Että se on just se ydinkysymys.

VESA: ## Joo, ja voidaan valita kumpi vaan.

ELSA: Nii, nimenomaan, että täss niinku hypoteettisesti puhutaan siitä, ett tarviiko kaikkien tietää. Valitaanko me tuo vai valitaanko me tuo, ett se on vaan se meidän päätös. Tuo malli antaa sen, että kaikki saa sen tiedon, ja kaikkien ääni tulee kuuluviin.

MAIJU: Kyllä!

ELSA: Toi malli taas on sellanen, että tietyllä tavalla se on niinku tämmönen erikoistumismalli, joka...

7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tuloksiani, teen niistä johtopäätöksiä sekä pohdin tuloksiani suhteessa aiheesta tehtyihin tutkimuksiin.

7.1 Muutostoimijuuden muotojen ja kehittymisen ja niiden metodiikan tarkastelua

Tutkimuksessani tarkastelin muutoslaboratoriokokousten puhetta muutostoimijuuden ja toimijuuden dialektiikkojen ilmenemisen viitekehyksestä. Muutostoimijuus näyttäytyi rikkaana: tunnistin aineistosta kaikkiaan viittä Haapasaaren ym. (2014) tunnistamaa muutostoimijuuden muotoa, ja niistä kunkin alle mahtui useammanlaista muutostoimijuuspuhetta. Lisäksi ehdotin uudeksi muutostoimijuuden muodoksi ”uskon luomista yhteiseen kehittämiseen”, sillä näin tämän tyyppisten puheenvuorojen olevan tärkeässä osassa muutoslaboratoriokokouksissa mutta ne eivät kuitenkaan asettuneet yhdenkään Haapasaaren ym. nimeämän toimijuuspuheen muodon alle. Lisäksi laskin muutostoimijuuden eri muotojen esiintyvyyden vaihtelun kokousten välillä, mikä paljasti prosessin noudattaneen pääpiirteiltään ekspansiivisten oppimistekojen syklin mukaista etenemistä.

Kehitin tutkimuksessani Haapasaaren ym. (2014) muutostoimijuuden muotojen jäsennystä eteenpäin aineistooni sopivaksi nimeämällä joitain muotoja hieman uudella tavalla ja laajentaen niiden kattavuutta sekä tunnistamalla muodoista myös alaluokkia, joita aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole sellaisenaan esitetty (ks. luku 6.1). Luokittelun jatkokehittelyn tarve liittyi varmasti myös siihen, että tämän tutkimuksen aineisto luonnollisesti eroaa Itella Oyj:ssä toteutetusta muutoslaboratoriosta, jonka kontekstissa Haapasaari ym. (2014) ovat kehitelleet muutostoimijuusmuotojen luokitusta. Ehdotin uudeksi muutostoimijuuden muodoksi uskon luomista yhteiseen kehittämiseen, joka mielestäni sopii muutostoimijuuden määritelmään ”tempautua irti tietystä toiminnan raamista ja tehdä aloitteita toiminnan muuttamiseksi” (Virkkunen, 2006), sillä tätä muotoa edustava puhe pyrki luomaan uskoa yhteiseen kehittämistyöhön ja sen mahdollisuuk-

siin ja usein murtautui tilanteisesti irti keskustelun toisinaan pessimistisestä sävystä tai kehittelyprosessin vaikeasta vaiheesta herätellen optimistisempaa ja kehittämisen onnistumiseen uskovaa ajattelutapaa. Kuten totesin tulosten esittelyn kohdalla, muoto ei suoraan sijoitu mukailemaan ekspansiivisen oppimisen syklin oppimistekojä, kuten muut muutostoimijuuden muodot, vaan tulkitseen muodon toimivan mahdollistajan roolissa muiden muutostoimijuuden muotojen esiintymiselle luoden niille tilaa viritä ja toteutua ja siten edistävän koko kehittelyprosessin etenemistä.

Havaitsin tämän aineiston kohdalla luokittelussa muutamia haasteita, joita eritelen seuraavaksi. Ensinnäkin jotkin muutostoimijuuden muodot muistuttivat lopulta hyvin paljon toisiaan, mikä haastoi luokittelua. Esimerkiksi nykytoiminnan kriittisen analysoinnin ja muutostarpeiden esittämisen (toinen muoto) ero toiminnan uusien mahdollisuuksien analyysiin (kolmas muoto) oli välillä hiuksenhieno ja riippui lähinnä puhujan katsantokulmasta asiaan. Niin ikään toiminnan uusien mahdollisuuksien analysoinnin (kolmas muoto) ja toiminnan uusien mallien ja muotojen visioinnin ja kehittelyn (neljäs muoto) muotojen välille oli toisinaan vaikeaa tehdä rajanvetoa. Muodot liittyivät usein toisiinsa ja esiintyivätkin tässä aineistossa usein (yhteensä 21 kertaa) samoissa puheenvuoroissa. Huomasin erityisesti näissä luokittelun pulmakohdissa, että puheen sisältö ja muoto ovat tiiviissä suhteessa toisiinsa, ja näenkin luokittelun vaikeuden liittyneen eritoten puheenvuorojen asiasisällön samankaltaisuuteen. Esimerkiksi muille esitelly käytännön esimerkki toimintavasta ja sen hyödyistä (kolmas muoto) ja mallin konkreettisia rakenteita ja yksityiskohtia kehittävä puheenvuoro (neljäs muoto) saattoivat sisällöiltään olla hyvinkin yhtenevät; puheenvuoroissa vain puhujan näkökulma ja asemointi erosivat hieman toisistaan.

Pohdinkin luokittelun kehittämistä kolmannen ja neljännen muodon määritelmien selkeyttämisen ja muotojen välisen uudenlaisen erottelun osalta. Vertasin muotoja myös ekspansiivisista oppimisteeoista mallintamiseen sekä mallin koettelun ja tutkimisen oppimistekoihin (ks. luku 3.2), jotka mielestäni pitkälti kattavat muutostoimijuden kolmannen ja neljännen muodon. Päädyin lopulta pitämään muotojen luokittelun kuitenkin ennallaan ja vain hiukan laajentamaan neljännen muodon kattavuutta lisäämällä muodon nimeen sanan ”kehittely”, sillä

en yrityksistä huolimatta saanut luotua uutta tarpeeksi perusteltua luokittelutapaa näille muodoille. Myös muotojen yhdistäminen olisi tehnyt niistä yhdessä todella laajan luokan, koska kolmas ja neljäs muoto olivat muutenkin tässä aineistossa kaksi yleisintä muutostoimijuuden muotoa.

Koin haasteeksi myös vastustuksen muotoa edustavan puheen luokittelun. Siihen liittyi erilaisia haasteita silloin, kun se kohdistui intervention ja muutoksen vastustamiseen, ja silloin, kun se kohdistui kollegoiden ideoiden vastustamiseen eli kun se liittyi kehitteillä olevan mallin periaatteisiin ja rakenteisiin. Viimeksi mainittuun tilanteeseen liittyi haasteena se, että sillä tämä vastustuksen tyyppi saattoi sisällöllisesti olla täysin yhtenevä toiminnan uusien mallien ja muotojen visioinnin ja kehittelyn (neljäs muoto) kanssa – näkökulma vain oli vastustava tai kyseenalaistava. Kun puheessa esiintyi toisten ehdotusten ja näkemysten vastustamista mutta puhe kokonaisuudessaan liittyi tiukasti mallin kehittämiseen, vastustus usein tyypistyi ikään kuin mallin visioinnin muodon osaksi tai ilmaisutavaksi. Tutustuin myös Engeströmin, Rantavuoren ja Kerosuon (2013) ekspansiivisiin oppimistekoihin luomiin alaluokkiin, joissa muutostoimijuuden neljättä muotoa osittain vastaavan *mallin koettelun* muodon alaluokkia ovat *mallia kritisoivat puheenvuorot* ja *mallin edelleenkehittelypuhe*. Tuon luokituksen perusteella siis mallin kehittelyyn tiukasti liittyvät vastustusta ilmaisevat puheenvuorot olisivatkin sijoittuneet mallin koettelun muodon alaluokkaan kritisoiviksi puheenvuoroiksi tai ollessaan kritiikiltään lievempiä mallin edelleenkehittelypuheeseen. Tämä luokittelun haaste toi selkeästi esille sen, että aktiivinen, kehittävä keskustelu sisältää tiiviisti toisiinsa liittyviä ehdotuksia, vastustusta perusteluineen, vastaehdotuksia ja niiden pohjalta uusia näkemyksiä – ”teesi, anti-teesi, synteesi”, kuten eräs Pedalaboratorion osallistujista kiteytti – eli pieniä kehittelyn syklejä, joiden kautta kehitettävä malli muotoutuu ja jalostuu vuorovaikutuksessa.

Luokittelu on toki aina jollain tavalla tyypistävää ja yleistävää, ja sen tarkoituksena on tarjota yksi välineistö kuvata ja mallintaa ilmiötä eikä siten voidakaan olettaa luokittelun tuovan esille muutostoimijuuden ilmiön koko rikkautta. Näkemykseni mukaan muutostoimijuuden muotojen jäsennyksessä on kuitenkin vielä paljon kehittämisen mahdollisuuksia. Lisäksi luokitusta tulee soveltaa ja kehittää

kulloisenkin aineiston piirteisiin sopivaksi. Uskon, että tässä tutkimuksessa tekemääni luokittelurungon kehittelyä ja luokittelusta tekemiäni huomioita voitaisiin hyödyntää ja toki samalla kriittisesti koetella muutostoimijuuden muotojen ja kenties koko muutostoimijuuden käsitteen jatkokehittelyssä.

Pidän puheenvuoroa osittain haastavana ja puutteellisena analyysiyksikkönä, sillä keskusteluaineistossa, etenkin kun keskustelu on erityisen vuorovaikutteista ja aktiivista, puheenvuorot kiinnittyvät toisiinsa hyvin kiinteästi. Näin ollen analyysi ja tulosten raportointi on haastavaa siltä kannalta, että analyysissä säilyisi koko ajan selkeänä, mistä mistä kussakin puheenvuorossa on sisällöllisesti kyse ja mihin keskusteluun se liittyy. Liitän puheenvuoron ongelmallisuuden analyysiyksikkönä siis siihen, että muutostoimijuus on kollektiivisesti tuotettu ilmiö ja siihen liittyy ajan myötä kehkeytyminen, prosessimaisuus, minkä vuoksi on mielestäni tärkeää pohtia, onko yksittäinen, yhden henkilön puheenvuoro liian rajallinen ja tyypistävä analyysiyksikkö muutostoimijuuden ilmenemistä tutkitessa. Voidaan kyseenalaistaa, edustavatko kaikki muutostoimijuuden muotoihin sijoittamani puheenvuorot puhtaasti muutostoimijuutta ja toteuttavatko ne irrallisina esimerkiksi kokonaan muutostoimijuuden määritelmää. Pohdin analyysiä tehdessäni sitä, missä määrin yksittäisen puheenvuoron tulkintaa muutostoimijuuden määritelmän suhteen tulisi tai saisi verrata kehittelyn kokonaisprosessiin. Yhtäältä näen, että yksittäisten puheenvuorojen luokittelussa tulisi huomioida konteksti ja intervention kokonaisprosessi.

Esimerkiksi koko interventiota ja sen muutospyrkimyksiä kohtaan vastustusta ilmaisseet puheenvuorot interventioprosessin alussa eivät tässä aineistossa itessään nähdäkseni täytä muutostoimijuuden määritelmää eivätkä aktiivisesti suuntaudu kohti toiminnan muuttamista – osa suorastaan päinvastoin. Toiminnan teoria kuitenkin korostaa ristiriitoja ja niiden ylittämistä muutoksen aikaansaamisessa. Myös mm. Gitlinin ja Margoniksen (1995, 378–379) mukaan nimenomaan opettajien vastustuksella ja sillä, mitä opettajat ilmaisevat esteenä ja kehittymisen vaikeutena, on merkitystä muutoksen kannalta. Opettajat saattavat ilmaista torjunnan ja vastustuksen ilmauksissaan tärkeitä organisatorisia ja koulun kulttuuriin kytkeytyviä ilmiöitä, jotka vaikuttavat lopulta todellisen muutoksen pysyvyyteen (mts. 378–379). Tältä pohjalta, koko interventioprosessiin suhteut-

taen, päädyin luokittelemaan muutostoimijuudeksi myös esimerkiksi ne vastustuksen ilmaukset, joissa puhuja passivoi oman toimijaroolinsa. Perustelen tätä ristiriitojen käsittelyn tärkeydellä muutostoimijuudelle: nämä puheenvuorot ovat tuoneet keskusteluun toiminnassa koettuja häiriöitä ja epäkohtia ja toiminnan kehittämisen kannalta tärkeitä näkökulmia, joiden käsittelyä tarvitaan, jotta muutospyrkimykset ja kehittäminen voisivat kohdistua toimijoiden ja toimintajärjestelmän todellisiin muutostarpeisiin ja jotta toimijat voisivat sitoutua muutokseen.

Muutostoimijuus kehittyy vuorovaikutuksessa ja on kollektiivisesti tuotettua ja ylläpidettyä. Ekspansiiviset siirtymät yksilöllisistä aloitteista kohti kollektiivisia toimia ovat kriittisen tärkeitä koko järjestelmää koskevan muutoksen aikaansaamisessa. (esim. Engeström ym., 2014, 124; Haapasaari ym., 2014, 233, 235, 256). Kuitenkin muutostoimijuutta on päädytty usein tutkimaan yksilötoimijuuden ja yksilöpuheenvuorojen tasolla. Tässäkin tutkimuksessa muutostoimijuuden ilmauksia on tarkasteltu puheenvuorotasolla, mutta olen käsittänyt puheenvuoron tässä tutkimuksessa sekä yksilöpuheenvuoroina että kollektiivisesti tuotettuina. Aineiston muutostoimijuuden kollektiivista luonnetta kuvasivat erityisesti kollektiivisesti tuotetut muutostoimijuutta edustavat puheenvuorot. Viitataan kollektiivisesti tuotetun puheenvuoron käsitteellä sellaisiin keskustelun jaksoihin, joissa yksittäisten henkilöiden sanomiset limittyivät ja liittyivät niin tiivistä toisten puhujien sanomaan ja jatkoivat sitä, etteivät yksittäisten henkilöiden puheenvuorot irrallaan esitettyinä olisi olleet ymmärrettäviä eivätkä olisi ilmentäneet tilanteen yhteisöllisen tiedonluomisen luonnetta.

Kollektiivisesti tuotettuja puheenvuorojen määrä kasvoi tasaisesti selvästi prosessin aikana, ja niitä esiintyi selkeästi eniten viimeisessä kokouksessa, jossa osallistujat olivat keskittyneitä ja sitoutuneita mallin visualisointiin ja sen rakenteen ja toimivuuden kehittelyyn ja jossa keskustelu oli selvästi nopeatempoisempaa ja vuorovaikutteisempaa kuin esimerkiksi ensimmäisessä tapaamisessa, jossa yksilöpuheenvuorot olivat keskimäärin huomattavasti pidempiä. Kollektiivisesti tuotetun puheenvuoron käsite toimi tässä tutkimuksessa tapana vangita ja kuvata aineiston muutostoimijuuden yhteisöllistä luonnetta, sen kollektiivista tuottamista ja Pedalaboratorio-keskustelun dynamiikkaa, mutta käsitteenä ja analyyttisenä välineenä se vaatii luonnollisesti jatkokehittelyä. Kollektiiv-

visesti tuotettujen puheenvuorojen tai ylipäättään ristiriitojen käsittelyn ja yhteisen kehittelyn kollektiivisuuden ilmeneminen ja sen muodot muutostoimijuuspuheessa ovat nähdäkseni tärkeä tutkimuskohde jatkossakin, jotta voitaisiin paremmin tarkastella ja kuvata muutostoimijuuden jaettua ja yhteisöllistä luonnetta ja kollektiivisen kehittelyprosessin kehkeytymistä.

7.2 Toimijuuspuheessa rakentuvat dialektiset jännitteet kehityksen mallin taustalla

Esittelin tuloksissa myös muutostoimijuuspuheen temaattista sisältöä. Puheenvuoroissa harjoittelukoulun toiminnan haasteina tulivat esille toiminnan kehittämisen yhteisen kohteen ja tulevaisuuden suunnan epäselvyys, pedagogisen keskustelun puute, ristiriita pedagogiselle johtamiselle asetettujen odotusten ja sen toteutumisen välillä sekä rakenteisiin liittyvät puutteet ja haasteet yhteisen kehittelyn ja yhteistyön järjestämisessä. Keskustelussa näkyi yhteenkietoutuneiden jännitteiden verkosto, jonka toista ulottuvuutta edustivat opettajien yksilöllisten ammatillisten intressien ja työn kehittämissuuntien tärkeys ja autonomian arvostus ja toista ulottuvuutta tarve ja kaipuu jonkinlaiseen toiminnan yhteiseen, sovittuun suuntaan sekä sitoutumisen ja yhteenliittymisen mahdollisuuteen. Toimijoiden tarpeet näyttäytyivät osin ristiriitaisina ja vaikeina yhdistää toisiinsa. Opettajien puheessa oli selvästi tunnistettavissa toimijuuden ja sen toteuttamisen dialektisuus (Rainio & Hilppö, 2016; Rainio, 2010): samanaikainen tarve kokea yhteenkuuluvuutta ja tarve olla erillinen, itsenäinen toimija, sekä tarve säilyttää autonomia mutta saada yhteistä toimintaa raamittamaan rakenteita, järjestystä ja suunnitelmallisuutta. Nämä problematiikat nousivat läpi Pedalaboratorion aina uudelleen esille toiminnan ja sen kehittämisen haasteina ja vaikeuksina.

Yhteistoimintaan liittyvät haasteet, autonomian ja yhteistoiminnan yhteensovittaminen ja siinä onnistuminen näyttävät olevan tyypillisiä kouluorganisaatiolle ja opettajayhteisöille (mm. Clement & Vandenberghe, 2000). Koulu on luonteeltaan asiantuntijaorganisaatio, jossa opettajan työ ja ympäristön odotusten hajanaisuus synnyttävät luonnostaan väljäkytkentäisiä organisaatio- ja yhteistyöra-

kenteita (Vulkko, 2001, ja Huusko, 1999, Johnsonin, 2006, 82, mukaan). Myös Willmanin (2001, 168) tutkimuksessa opettajat kuvasivat toiminnassaan ”yhteisen linjan tai yhteisten rakenteiden” puuttumista, minkä Willman liittää niin ikään tiimityön haasteellisuuteen opettajayhteisössä. Saman totesivat opettajankoulutuslaitoksen johtajia koskeneessa tutkimuksessaan Silander, Rautiainen ja Kostiainen (2014, 154), jotka havaitsivat, että vaikka opettajankoulutuslaitoksen toimintakulttuuria leimasi yksin tekeminen ja sen eduista kiinni pitäminen, kuului keskusteluissa vuosi toisensa perään halu uudesta, yhteisöllisemmästä ja aine-
rajoja rikkovasta yhteistyöstä ja yhteistoiminnasta – jota kuitenkin harva toteutti. (mts. 154.)

Koli (2014) tunnisti toisen asteen koulutuksen kehittämishankkeessa niin ikään opettajan työn keskeisenä jännitteenä oman opetustyön ja yhteisen kehittämistyön välisen jännitteen. Perinteisen luokahuoneopetuksen rinnalle opettajien työhön on tullut paljon tehtäviä, jotka edellyttävät vastuunottoa koko yhteisön ja koulun toiminnasta, mutta Kolin tutkimuksessa yhteisten asioiden hoitamiselle ei näyttänyt löytyvän aikaa tai menettelytapoja ja opettajien työssä näkyi edelleen vahva yksilöllisen työn perinne, jota myös vallitsevat organisatoriset rakenteet tukivat. (mt.) Sama näkyi tässä aineistossa; myöskään Viikin normaalikoulussa ei ollut vakiintuneita koko työyhteisöä kattavia yhteistoiminnan tai yhteisen suunnittelun malleja ja yhteistyösuhteet olivat rajoittuneet pieniin piireihin. Ajan ja rakenteiden puute niin pedagogiselle keskustelulle kuin pedagogisen vision eteenpäin viemiselle yhdessä näkyi osasyynä nykytoiminnan koettuihin puutteisiin, mikä heijastelee koululle tyypillistä työn ajallisuuden ja rakentumisen asettamaa haastetta yhteistyörakenteille (ks. esim. Engeström ym., 2002a; Willman, 2001; Soini ym., 2008).

Osallistujat kaipasivat toimintaan yhteistä suuntaa ja yhteisöllisempää toimintakulttuuria mutta esittivät ehtoja näille: yhteinen visio ei saisi rajoittaa opettajan omaa tekemisen tavan vapautta eikä yhteisöllisyys olla vapautta kahlitsevaa. Tulkitsen tämän kuvastavan edelleen toimijuuden dialektisia jännitteitä erillisyyden ja yhteenkuulumisen tarpeen sekä toimintaan odotettujen raamien ja vapauden välillä ja tasapainon hakemista niiden välillä (ks. Rainio & Hilppö, 2015; 2016; Rainio, 2010). Opettajat eivät halunneet tinkiä autonomiastaan, mutta

koulun kollektiiviseen toimintaan kaivattiin päätöksentekokykyä ja päätöksiin sitoutumista, selkeää yhteistä suuntaa ja yhteistyön rakenteita – oli nähtävissä selkeästi tarve jonkinlaiselle muutokselle toiminnan johtamisessa.

Mäki (2016) on havainnut valmistelemassaan väitöstutkimuksessa samantyyppisen johtajuusodotuksiin liittyvän ilmiön, jossa asiantuntijaorganisaation johtamiskulttuurin paradokseina esiintyivät ristiveto keskustelevuuden ja selkeyden, toisaalta itsenäisyyden ja kontrollin välillä. Asiantuntijaorganisaatiossa arvostetaan työn toiminnanvapautta, omaehtoista toteuttamista ja keskustelevuutta mutta samalla nämä aiheuttavat epätietoisuutta ja osin perinteisiä johtajuusodotuksia. Johtajilta odotetaan laajemman linjan ja yhteisen suunnan selkeää viestimistä sekä ohjausta, suunnan näyttämistä – ja osin myös kontrollia. Täyden vapauden ja suuntaamattoman toiminnan ei koeta vievän kehitystä eteenpäin. (Fredriksson, 2016; Kaskinen, 2016.) Mäen havainnot ovat pitkälti samoja kuin tässä tutkimuksessa, ja näenkin Mäen havaintojen kertovan samasta toimijuuden toteuttamiseen palautuvasta toimintakulttuurin dilemmaattisuuden ilmiöstä ja kehittämisen haasteellisuudesta kuin tässä tutkimuksessa.

Historiallisesti rakentuneiden ristiriitojen ja niistä syntyvien jännitteiden kohtaaminen ja ratkaiseminen yhteisön käytänteissä ja vuorovaikutuksessa muuttaa näitä käytänteitä ja vie paikallisesti yhteisöä eteenpäin, kehittää toimintaa ja on siis edellytys muutokselle (Rainio & Hilppö, 2015, 92; Koli, 2014, 45; Engeström, 1987; Kerosuo, 2011, 389). Rainion ja Hilpön (2015, 4–5) mukaan toimijuuden jännitteisyyttä ei voida poistaa luomalla uusia ratkaisuja, sillä liike toimijuuden ulottuvuuksien ääripäiden välillä muodostaa koko toimijuuden ilmiön ja ristiriitaisuus on toimijuuden ilmiön ytimessä, mutta jännitteiden paikallinen ratkaiseminen vuorovaikutuksessa voi muuttaa käytänteitä ja viedä niitä eteenpäin. Väitän, että tätä tapahtui interventiossa, kun ristiriitaisuuksia ilmaisevat ja jännitteitä sisältävät muutostoimijuuspuheenvuorot tuotiin yhteiseen keskusteluun ja ristiriitoja tarkasteltiin uusista näkökulmista. Toimijuuden toteuttamiseen sisältyvät ristiriidat nostettiin keskustelussa esille yhteistyön kehittämisen ja tiivistämisen haasteina – mutta samalla ne otettiin yhteiseksi kehittämisen kohteeksi.

Toimijuuden jännitteisyyden ja dialektisten ääripäiden käsittely yhteisessä keskustelussa loi mahdollisuuksia muutokselle eli tässä tapauksessa uuden toimintaa organisoivan mallin kehittämiseksi. Vaikka usein muutostoimijuuspuheessa tuotiin esiin nykytilanteen muutostarpeita ja kuvattiin samalla muutoksen koettua vaikeutta tai jopa mahdottomuutta, oli monissa puheenvuoroissa ja keskusteluepisodeissa myös yrityksiä yhdistää näitä kehityksen esteinä näyttäytyneitä toimijuuden jännitteisyyden ja odotusten ristiriitojen näkökulmia (esim. otteet 38, 39, 48, 54, 58, 79 ja 80). Osallistujat pyrkivät puheessaan ratkaisemaan näitä ristiriitoja ja pohtimaan ratkaisuvaihtoehtoja esimerkiksi pohtimalla yhteisiin rakenteisiin ja päämääriin sitoutumisen edellytyksiä eri kannoilta. Nämä eri näkökulmia ja ristiriitaisina esitettyjä kohteita yhdistelemään pyrkivät puheenvuorot edustivat usein muutostoimijuuden kolmatta muotoa, toiminnan uusien mahdollisuuksien analysointia.

Jännitteiden kohtaaminen oli keskeisessä osassa siinä, että interventiossa päädyttiin kehittämään ja edettiin kohti juuri jaetun pedagogisen johtamisen mallia. Väitän, että keskustelussa esitettyihin toimijuuden toteuttamisen jännitteisiin pyrittiin paikallisesti ratkaisemaan luomalla yhteinen jaetun pedagogisen johtamisen malli (ks. myös Rainio, 2003, 188). Malli kuvaa jaetun johtamisen ja yhteistyön rakennetta, tiedonkulkua ja organisointia, ja se voidaan nähdä vastauksena opettajien kokemalle johtajuuden tarpeelle sekä tapana ratkaista sitoutumisen ja yhteisöllisen vastuun ongelmallisuutta toiminnassa. Pedalaboratorion osallistujat näkivät mallin olevan yhteisen toiminnan rakenne, joka mahdollistaa jaetun päätöksenteon muodossa sekä opettajien itsenäisen, vapaan työskentelyn ja päätöksenteon että yhteisiin päätöksiin vaikuttamisen ja rakenteisiin ja yhteisiin päämääriin sitoutumisen ja yhdistää tällä tavalla yksilölliset ja yhteiset sekä yhteisölliset kehittämistarpeet ja -pyrkimykset. Mallin kuvattiin turvaavan yksilöiden autonomian ja samalla tuovan lisää vaikutusvaltaa yksilöille erilaisten tiimikokoonpanojen ja jaetun johtamisen idean myötä. Tulkitsen mallin toimivan myös mahdollisena välittäjänä abstraktin visiotason ja opettajien arkityön välillä.

Pedagoginen johtaminen ei ole käsitteenä selvärajainen (esim. Fonsén, 2014, 35; Raasumaa, 2010), eikä myöskään aineiston kokouksissa keskusteltu juuri siitä, mitä kukin käsitteellä tarkoittaa. Pedagogiseen johtamiseen voidaan lukea

kuuluvaksi ainakin opetusjärjestelyt sekä kehittämis- ja opetussuunnitelmatyö (Mäkelä, 2007). Tutkimuskirjallisuus antaa kuitenkin vahvan tuen pedagogisen johtamisen jakamisen ja yhteisöllisyyden vahvistamisen yhteydelle ja tärkeydelle ja siten myös kehitetyn kompassimallin idealle. Karikoski (2009) katsoo sekä alueellisen että kouluyhteisön sisäisen yhteisöllisyyden vahvistamisen vaativan johtajuuden hajauttamista ja jatkuvaa vuorovaikutusta ja keskustelua. Hän pitää tätä jopa opetuksen ja oppimisen laadun takaamisen ja kehittämisen onnistumisen edellytyksenä. Alava ym. (2012, 36–37) näkevät jaetun pedagogisen johtajuuden luovan osallisuutta ja omistajuutta ja niiden kautta yhteisöllisyyttä ja liittävät jaetun johtamisen myös organisaation osaamisen ja oppimisen johtamiseen (ks. myös Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi, Herranen & Eteläpelto, 2014, 137). Silander ym. (2014, 154) taas näkevät yhteisöllisen ja yhteistoiminnallisen toimintakulttuurin vaativan syntyäkseen sitä, että johtaminen luo sille mahdollisuuksia ja mallintaa sitä. Tulkitsen jaetun pedagogisen johtamisen kompassimallin toteuttavan tätä periaatetta viedessään käytäntöön jaetun johtajuuden, opettajista ja rehtoreista koostuvan pedagogisen johtoryhmän hyödyntämisen sekä päätöksiä valmistelevien ja käsittelevien ja pedagogista keskustelua käyvien yhteistyötiimien ideaa.

Mallin aikaansaaminen voidaan nähdä osoituksena jaetun, yhteisöllisen muutostoimijuuden rakentumisesta interventiossa – osallistujat kehittivät esille tuomiensa muutostarpeiden pohjalta yhdessä uuden tavan mallintaa johtamisen ja yhteistyön organisoimista toiminnassa (vrt. esim. Virkkunen, 2006). Osallistujat vaikuttivat aineiston perusteella olevan sitoutuneita mallin kehittämiseen ja sen implementointiin; erityisesti viimeisessä kokouksessa oli havaittavissa selkeää ylpeyttä ja tyytyväisyyttä kehitettyyn malliin ja innostusta lähteä viemään sitä käytäntöön, mistä kertovat myös konkreettisiin toimiin sitoutumisen ilmaisut keskustelussa (vrt. esim. Virkkunen & Newnham, 2013, 10). Osallistujat ilmaisivat kuudennen tapaamisen lopussa nauttineensa prosessista, jossa saatiin aikaan konkreettisia tuloksia, ja totesivat myös, että mallin kehittäminen oli mahdollista ainoastaan yhteistyönä. Työyhteisön jännitteistä keskustelemisen, yhteisen työskentelyprosessin ja onnistumisen kokemuksen merkitystä ei mielestäni tule sivuuttaa arvioitaessa koko Pedalaboratorion arvoa Viikin normaalikoulun toiminnalle, sillä tälle kokemukselle ja yhteiskehittelyn mallille lienee mah-

dollista rakentaa myös seuraavia yhteistyöprosesseja. Ehkäpä myös keskustelussa esille tuotu tarve yhteenkuuluvuuteen ja yhteisöllisyyteen pääsi jollain tapaa toteutumaan jo Pedalaboratorion aikana. Lisäksi interventio tarjosi siihen osallistuneille opetushenkilökunnan jäsenille konkreettisesti ajan ja paikan reflektoida yhdessä työtään ja yhteistä toimintaansa, mikä oli aineiston mukaan toiminnassa harvinaista.

Tässä aineistossa yhteenkuuluvuuden tarve liittyi erityisesti sitoutumisen tarpeeseen ja sitä kautta yhteisten päätösten ja toiminnan yhteisen vision tarpeeseen, jotta olisi jotain, mihin sitoutua toiminnassa. Kuitenkin Pedalaboratoriossa paljon keskustelua herättänyt toiminnan yhteisen vision sisällön määrittely jäi tulkintani mukaan tässä prosessissa kesken, sillä jaetun johtamisen kompassimallin avulla ei määritelty sinänsä mallille tai Viikin normaalikoululle (pedagogista) päämäärää, yhteistä toiminnan tai sen kehittämisen suuntaa. Toiminnan ja sen kehittämisen yhteisen päämäärän määrittely osoittautui hyvin vaikeaksi tehtäväksi. Osallistujat myös käyttivät useita eri ilmaisuja puhuessaan yhteisestä päämäärästä, jota kutsuttiin esimerkiksi sanoilla ”suunta”, ”päämäärä”, ”yhteinen juttu”, ”käsikirjoitus”, ”teema”, ”joku semmonen” ja ”pedagoginen visio”. Visio-ilmausta ja visiointia verbinä käytettiin usein. Keskustelussa ”visiota” ei selkeästi määritelty, mutta tulkitsen, että osallistujat käsittivät sen jossain määrin samalla tavalla kuin Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton ja Kleine (2000, 71–72), jotka kuvaavat yhteisesti muodostetun ja jaetun vision vahvistavan organisaation sitoutumista yhteisen päämäärän saavuttamiseen. Visio saa ihmiset yrittämään parhaansa, ja se ilmaisee, millaista tulevaisuutta halutaan luoda yhdessä (mts. 71–72).

Vision määrittämistä lienee osaltaan vaikeuttanut se, että kouluorganisaation toiminnan päämäärät ovat abstrakteja, epämääräisiä ja ristiriitaisia eikä näin ollen tavoitteiden saavuttaminen ole helposti todettavissa tai mitattavissa (Johnson, 2006, 77, 165–167, 212–213). Tulkitsen vaikeuden liittyvän myös mainittuun toimijuuden dialektiseen liikkeeseen ja tasapainon hakemiseen autonomian ja toimintaa raamittavien rakenteiden välillä: vaatimus sitoutua johonkin yhteiseen päämäärään rajoittaa väistämättä joltain kannalta toimijan vapautta, ja vision määrittelyssä vaikeus liittyikin erityisesti sitoutumisen kysymyksiin. Opet-

tajien mielestä yhteisen vision luominen ei missään nimessä saanut vaarantaa omalla tavalla toimimisen mahdollisuutta ja yhteisen tavoitteen tuli olla tarpeeksi väljä – mutta toisaalta taas tarpeeksi konkreettinen, jotta se ymmärrettäisiin samoin, siihen pystyttäisiin todellisuudessa sitoutumaan ja se näkyisi käytännön toiminnan tasolla. Tämä toimijuuden dialektisuutta heijasteleva sitoutumisen dilemma ja opettajien erilaiset näkökulmat siihen yhdistettynä opettajien toisistaan eroaviin yksilöllisiin ammatillisiin intresseihin osoittautui liian vaikeaksi ratkaista tässä muutoslaboratoriossa, jotta toiminnan yhteinen visio olisi voitu määritellä. Myös vision suhde esimerkiksi opetussuunnitelmaan ja koulun toiminta-ajatuksen aiheuttivat pohdintaa.

Vision määrittelyn jääminen kesken kevään 2015 Pedalaboratorio-kokouksissa johtui varmasti paitsi rajallisesta ajasta, myös siitä, että vision määrittelyyn todettiin tarvittavan suurempi osanottajajoukko ja laajempaa keskustelua ennen päätösten tekemistä. Vision sisällöstä ja sen laajuudesta keskusteltiin paljon myös neljännessä kokouksessa, joka on rajautunut tämän aineiston ulkopuolelle, jolloin päädyttiinkin vision määrittelyhaasteen osalta alustavasti siihen, että keskusteleminen yhteisestä pedagogisesta visiosta voisi olla mahdollisesti yksi ensimmäisistä kompassimallin tiimeissä toteutettavista tehtävistä. Näin voitaisiin hyödyntää uutta rakennetta käynnistämään uudelleen pedagoginen keskustelu mallin implementoinnin jälkeen. Pedagogisen sisällöllisen sitoutumisen kohteen sijaan jaetun johtamisen malli tarjoaa harjoittelukoulun opettajayhteisön toimintaan uuden jaetun johtamisen ja yhteistyön rakenteen, jolla tavoitellaan tiimityöskentelyn lisäämisen ja tehostamisen lisäksi parempaa tiedonkulkua niin opettajien kesken kuin johdon ja opettajien välillä, opettajainkokousten tarkoituksenmukaisempaa hyödyntämistä sekä opettajien vahvempaa osallistumista pedagogiseen johtamiseen ja kehittämiseen koulun eri tehtäväalueilla. Malli voinee tarjota myös konkreettisen välineen esimerkiksi yhteissuunnittelun toteuttamiseen, jota myös uusi opetussuunnitelma peräänkuuluttaa.

7.3 Jatkotutkimusaiheita

Tämän gradututkielman tarkasteluun on rajattu mukaan vain intervention ensimmäinen, kolmas ja kuudes kokous. Tulokset saattaisivat olla erilaiset, mikäli aineistoon olisikin otettu mukaan vaikkapa nyt pois rajatut toinen, neljäs ja viides kokous tai jos aineisto olisi kattanut kaikki kuusi kokousta. Tulokset koskevat vain rajaamaani aineistoa, vaikka voidaan toki olettaa niiden luonnehtivan vähintäänkin yleispiirteitään myös analyysin ulkopuolelle rajautuneiden kokousten sisältämää muutostoimijuutta sillä perusteella, että kyseessä on koko ajan sama interventio ja niin osallistujajoukko kuin keskustelunaiheetkin pysyvät melko samoina. Mutta jokainen kokous on kuitenkin yksilönsä esimerkiksi juuri osallistujakokoonpanon ja eri tekijöiden yhteisvaikutuksesta syntyvän keskustelun dynamiikan osalta, ja esimerkiksi kollektiivisesti tuotettujen puheenvuorojen esiintyvyys ei välttämättä noudattaisi muissa kolmessa kokouksessa tai koko kuuden kokouksen aineistossa samaa kehityskaarta kuin näissä kolmessa kokouksessa. Olisikin hyvin kiinnostavaa tehdä sama analyysi myös nyt analyysin ulkopuolelle rajautuneille kokouksille ja tarkastella esimerkiksi, olisiko intervention kaaressa kollektiivisten puheenvuorojen, muutostoimijuusmuotojen ja kehittelyn etenemisen osalta havaittavissa taantumia, pysähdyksiä tai selvää toisteisuutta, mitä toki jokaisessa kokouksessa oli ainakin vähän esimerkiksi edellisen kokouksen muistion lukemisen sekä edelliskerralta peräisin olevien peiliaineistotteiden kuuntelemisen muodossa. Olisi myös mielenkiintoista verrata mallin implementaation jälkeen helmikuussa 2016 pidetyn Pedalaboratorio-kokouksen keskustelua tähän edelliskeväänä kerätyn kuuden kokouksen aineistoon sekä erityisesti prosessin ensimmäisiin kokouksiin ja tarkastella puheessa esiintyvien ristiriitojen yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, sillä helmikuun kokoukseen osallistuessani kokoukset äkkiseltään muistuttivat mielestäni toisiaan.

Muutoslaboratorioprosessin aineistonkeruuta ja analyysia olisi kiinnostavaa rikastaa ja laajentaa keräämällä muutoslaboratorion osallistujilta läpi interventio-prosessin yksilöllisesti systemaattisesti kokemuksia ja havaintoja, esimerkiksi heti kokouksen jälkeen, kysymällä kokouskeusteluun liittyneistä myönteisistä ja kielteisistä tunteista sekä oppimisesta ja oivalluksista. Tämän tyyppinen lisääi-

neisto voisi tuoda esiin puheenvuoromääriltään passiivisempien osallistujien näkökulmaa ja muutoinkin tarjota lisätietoa prosessiin liityvistä tunteista, dilemmoista ja kokemuksista ja kertoa siitä, mitä ei yhteisessä, äänitettävässä keskustelussa ääneen erilaisista syistä lausuta. Tällainen yksilöllinen reflektointitehtävä saattaisi herätellä osallistujia pelkkien kokousten vaikutusta vahvemmin pohtimaan omia työyhteisöön ja työtoimintaan liittyviä odotuksiaan ja tunteitaan sekä niiden syitä.

Yksi kiinnostava havainto on se, että aineistossa toiminnan kohteesta eli oppilaista ja oppilaiden oppimisesta puhutaan lopulta kovin vähän. Kyseessä saattaisi olla Engeströmin (2005a, 330) havaitsema ilmiö, jossa kehitettävä väline muodostuu sijaiskohteeksi, jolloin saattaa syntyä kehä, jossa suunnitellaan ja kehitetään suunnittelun vuoksi ja jossa perimmäinen toiminnan kohde rajautuu ulos vallitsevasta diskurssista. En väitä suoraan tällaista aineiston suhteen enkä sano, etteikö toiminnan varsinainen kohde myös voisi olla aktiivisesti osallistujien mielessä, vaikka nimenomainen keskustelu keskitetäänkin käsillä olevaan ”tehtävään” eli tässä uuden toimintamallin kehittämiseen. Näen kuitenkin, että muutoslaboratorion kehittämiskohteen muotoutumisen ja valikoitumisen prosessi ja oppilaan näkyminen tässä tarjoaisi kiinnostavan jatkotutkimuksen aiheen.

8 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kuvaamiseksi on olemassa hieman toisistaan poikkeavia käsitteitä; puhutaan esimerkiksi *uskottavuudesta*, joka kertoo siitä, miten hyvin tutkijan tekemä käsitteellistäminen ja tulkinta vastaavat tutkittavien käsityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139; Toikko ja Rantanen, 2009, 123). Tutkimuksen luotettavuuden arviointi kohdistuu tutkimusprosessiin, -menetelmiin ja -tuloksiin (esim. Toikko & Rantanen, 2009, 121). Tutkijan toiminnan, valintojen ja päättelyn avoimuus ja läpinäkyvyys sekä tutkimusprosessin esittely muodostavat perustan tutkimuksen aineistonanalyysin arvioinnille ja koko tutkimuksen luotettavuudelle ja uskottavuudelle (Räsänen, 2005, 98–99; Kiviniemi, 2015, 84–85; Hirsjärvi ym., 2009, 233). Katson raportoineeni tutkimuksen lähtöasetelman ja tutkimusprosessin, siinä tekemäni valinnat ja aineiston analyysin prosessin ja logiikan läpinäkyvästi ja perusteellisesti (vrt. esim. Kiviniemi, 2015, 85). Tutkimusprosessin olen kuvannut luvuissa 3.3 ja 5. Olen pyrkinyt havainnollistamaan tekemiäni ratkaisuja ja päätelmiä esittämällä aineiston avainlukuja ja yhteenvedoja taulukkomuodossa, esimerkin puheenvuoron luokitelulogiikasta sekä tulkintojeni perusteeksi aineisto-otteita. Olen myös kiinnittänyt huomiota käyttämäni lähdekirjallisuuden kattavuuteen ja ajantasaisuuteen, jotta se osaltaan varmistaisi tutkimuksen teoreettista pitävyyttä.

Tutkimuksen tarkka selostus liittyy myös hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen ja sen myötä tutkimuksen eettisyyteen. Eettisyys onkin tutkimuksen luotettavuuden toinen puoli. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 129–133.) Pedalaboratorioon osallistuminen oli opetushenkilöstölle vapaaehtoista. Tutkijaryhmällämme oli lisäksi perusasteen rehtorin antama tutkimuslupa koulussa tehtävään havainnointiin, haastatteluihin ja muutoslaboratorion toteuttamiseen. Kuitenkin osa osallistujista ilmaisi epävarmuutensa intervention tarkoituksen ja siihen osallistumisen suhteen prosessin alkuvaiheessa. Tutkimusryhmä vastasi osallistujien kysymyksiin ja antoi esimerkiksi lisää tietoa muutoslaboratoriomenetelmästä. Kuten Eskola ja Suoranta (2005, 54, 56) toteavat, ovat tutkimukseen osallistu-

misen vapaaehtoisuus ja riittävän informaation antaminen tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta keskeisiä tutkimuksen eettisyyden kannalta.

Pidän tutkimuksen uskottavuutta parantavana seikkana sitä, että olen ollut läsnä kaikissa aineistonani toimineissa Pedalaboratorio-kokouksissa, sillä läsnäolo tilanteessa tarjoaa aina monipuolisempaa tietoa kuin tilanteen tallenteen tai litteraatin tarkastelu. Olen kuitenkin pyrkinyt katsomaan varsinaisena aineistona toimineita litteraatteja mahdollisimman avoimesti ja tuorein silmin, missä on auttanut osaltaan se, että olen tehnyt aineiston analyysiä suhteellisen pitkän ajan kuluessa ja että Pedalaboratorio-kokouksista on jo kulunut aikaa.

Toteutin koulun toiminnan historiatiedon keräämiseksi koulun opettajien sekä kouluhistorioitsijan historiahaastattelut joko yksin tai toisen graduntekijän Katrin Riislan kanssa. Haastatteluiden sekä keräämämme dokumenttiaineiston perusteella kokosimme historialakanan Viikin normaalikoulun toiminnan historiallisista muutoksista ja pysyvyyksistä esiteltäväksi ja täydennettäväksi neljänteen Pedalaboratorio-kokoukseen. Tuossa kokouksessa osallistuin myös jonkin verran keskusteluun. Roolini oli muissa Pedalaboratorio-kokouksissa eli kaikissa aineistonani toimineissa kolmessa kokouksessa passiivinen tarkkailijan, kuuntelijan ja muistiinpanojen tekijän rooli. Neljäs kokous ei ole mukana analysoitavassa aineistossani, joten en kokenut tarpeelliseksi avata historiahaastatteluiden näkökulmia tämän enempää. Olen kuitenkin tiedostanut tutkimusprosessin aikana, että olen haastatellut osaa Pedalaboratorioon osallistuneista opettajista ja siten saanut heistä ja heidän ajattelutavoistaan ja kokemuksistaan laajemmin tietoa, mikä saattaa jollain tavalla heijastua tekemiini analyysivalintoihin ja tulkeihin, vaikka pyrin tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman objektiivisesti.

Viikin normaalikoulu oli minulle tuttu entuudestaan: olen tehnyt koulussa vuonna 2012 opetusharjoittelun, jossa ohjaava opettajani oli yksi muutoslaboratorioon osallistuneista opettajista, sekä havainnoinut koulussa oppitunteja myös muihin kursseihin liittyen – olen ollut seuraamassa useiden Pedalaboratorioon osallistuneiden opettajien oppitunteja. Olen toki myös kuullut koulun toiminnasta ja opettajista esimerkiksi harjoitteluja tehneiden opiskelukavereideni välityksellä sekä muutoin yliopistoyhteyksissä. Nämä taustatiedot ovat saattaneet vaikuttaa

suhtautumistapaani, mutta olen pyrkinyt jättämään sivuun ennakko-oletukseni ja mielipiteeni ja käsittelemään koko aineistoa ja eri henkilöiden puheenvuoroja samalla johdonmukaisella tavalla kiinnittäen erityishuomiota niihin kohtiin, joissa huomaa minulla olevan oma näkökanta asiaan.

Alasuutarin (2011, 84, 275–276) mielestä laadullisessa tutkimuksessa analyysin ”näkökulmaa, linssiä ja polttoväliä” tulee voida mahdollisimman vapaasti vaihtaa, jotta aineisto ei koostuisi vain yhden metodisen linssin kautta tehdystä tarkastelusta – tutkimuksen lähtökohtia on tarkistettava ehkä useaankin otteeseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelma ei välttämättä ole ilmaistavissa tutkimuksen alussa, kuten ei tässäkään tutkimuksessa, vaan tutkimusongelma täsmentyy tutkimuksen aikana (mm. Kiviniemi, 2015, 75; Eskola, 2015; Alasuutari, 2011, 251–254). Pidän tutkimuksen luotettavuutta vahvistavana seikkana sitä, että suuntasin tutkimuskysymyksiäni useaan otteeseen ja lähestyin alkupe-
räistä kuuden kokouksen aineistoa ja tein sille alustavia analyyseja eri näkö-
kulmista ennen lopullisiin analyysimenetelmiin päätymistä.

Näen lopullisten tutkimuskysymysten soveltuneen hyvin käytettyyn aineistoon; aineisto tarjosi mahdollisuuden saada vastaus asettamiini tutkimuskysymyksiin, kun pyrkimyksenä oli laadullisen tutkimuksen tapaan pyrkiä ymmärtämään ja kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85–86). Näen etuna tutkimukselle sen, että tutkimusaineiston keräämiseen ja ”luomiseen” Pedalaboratorio-kokouksissa on osallistunut koko tutkimusryhmämme ja ylipää-
tään aineisto on saanut osakseen erilaisia näkemyksiä niin tutkimusryhmäl-
tämme kuin Viikin normaalikoulun opettajakunnan osallistujilta (ks. mts. 140) –
aineisto on hyvin monipuolinen näkökulmiltaan, asiasisällöltään ja puhetavoil-
taan, mikä näkyy myös muutostoimijuuden muotojen kirjossa.

Katson Haapasaaren ym. (2014) muutostoimijuuden muotojen luokituksen toi-
mineen hyvin analyysivälineenä tässä aineistossa, sillä välinettä on aikaisem-
minkin käytetty muutoslaboratorioaineiston analysoimisessa ja muotojen määri-
telmät istuivat melko vaivattomasti aineistooni, mikä kertoo mielestäni osaltaan
analyysivälineen osuvuudesta. On kuitenkin mahdollista, että tämän luokittelu-
rungen käyttäminen on jättänyt paitsioon tiettyjä muutostoimijuuden piirteitä,

vaikka olen pitänyt tämän mahdollisuuden mielessäni pyrkiessäni tarkastelemaan luokittelua kriittisesti ja tarpeen mukaan muokkaamaan luokittelurunkoa aineistooni sopivaksi. Analyysin kattavuudella viitataan siihen, että tehtyjä tulkintoja ei perusteta satunnaisiin poimintoihin aineistosta (mm. Eskola & Suoranta, 2005, 215). Kaikkia muutostoimijuuden muotoja ja myös sisällöllisiä teemoja edusti tässä aineistossa aina useampi kuin yksi puheenvuoro, ja tein kriittistä aineiston sisäistä vertailua ja etsin mahdollisia vastaan sotivia kohtia tulkintoja pohtiessani ja muotoillessani. Tässä tutkimuksessa käytin kevyellä tasolla jaksottaista triangulaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 145–146), joka tarkoittaa eri metodien käyttämistä tutkimuksen eri vaiheissa: lähdin liikkeelle aineistolähtöisellä analyysillä ja etenin teoriaohjaavaan analyysiin hyödyntäen analyysissä kahta teoreettista mallia. Triangulaatio viittaa tiivistetysti erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämiseen tutkimuksessa (mts. 143, 145). Lisäksi olen hyödyntänyt laadullisessa analyysissäni kvantitatiivisia lukutapoja, joiden tarkoitus on ollut ensisijaisesti luoda havainnollista yleiskuvaa aineistosta vastauksena tutkimuskysymyksiini (ks. mm. Brannen, 2007; Valli, 2015, 226; Alasuutari, 2011, 32, 214).

Olen pyrkinyt tuomaan tutkimushenkilöiden näkemykset esille niin totuudenmukaisesti kuin mahdollista ja raportoimaan tulokset kattavasti ja selkeästi. Olen esittänyt tulkintojeni tueksi havainnollistavia otteita aineistosta, jotta lukijalla olisi mahdollisuus arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Vaikka tutkimuksessa tehtyjen käsitteellistysten ja tulkintojen todenperäisyyttä voi olla liki mahdotonta todentaa, tutkija voi raportissaan tarjota lukijalle välineet arvioida, onko tutkijalle muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä lukijan näkökulmasta uskottava (Kiviniemi, 2015, 86–87). Alkuperäisten aineisto-otteiden käyttö tutkimusraportissa tuo tulkintaan läpinäkyvyyttä mutta nostaa samalla esiin kysymyksen tutkimushenkilöiden anonymiteetin säilymisestä. Olen luonut osallistujille peitenimet ja muuttanut tai poistanut tarvittaessa myös yksityiskohtia aineisto-otteista anonymiteetin suojelemiseksi ja myös valikoinut raporttiin sellaisia aineisto-otteita, joista tietonantajien henkilöydet ei voisi selvittää. Olen kuitenkin aina merkinnyt hakasulkein mahdolliset tekemäni muutokset sekä myös hakasulkeissa antanut joitain selvennyksiä esimerkiksi otteissa käytettyihin lyhenteisiin, jotta lukijan olisi mahdollista ymmärtää sisältö. En ole tuonut interventioon osallistujien

taustoja esille raportissa, vaikka tuloksissa onkin viitattu jonkin verran osallistujien taustatietoihin kuten eripituisiin opettajakokemuksiin ja erilaisiin mielenkiinnonkohteisiin opettajana.

Katson keskusteluiden ja aineiston tarkastelun yhdessä ohjaajieni kanssa lisänneen luotettavuutta tekemälleni analyysille, sillä olen voinut pohtia epäselviä kohtia ohjaajieni kanssa ja saanut sellaisia huomioita, joita en olisi itse osannut ehkä havaita tai käsitteellistää ja jotka ovat rikastaneet näkemyksiäni aineistosta. Myös aineiston ja työni esittely graduseminaarissa eri vaiheissa on antanut arvokkaita näkemyksiä, joita olen pohtinut ja hyödyntänyt työssäni. Olen myös keskustellut analyysistä ja tutkimusasetelmasta ystävieni kanssa ja kokenut aiheesta puhumisen joka kerta selkeyttävän ajatuksia tai toisaalta tuoneen esille epäselviä kohtia. Olen selkeästi huomannut, miten tärkeää on tutkimusprosessin vuorovaikutteisuus aineistonkeruun toteuttamisesta tulosten pohdintaan saakka.

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa täytyy muistaa, että kyse on muutostoimijuudesta ohjatussa interventioasetelmassa, jossa toimijuutta pyritään nimenomaisesti virittämään ja johon liittyy tiettyjä odotusarvoja intervention etenemisestä, eikä tuloksia siten voida ainakaan suoraan laajentaa koskemaan muita yhteyksiä. Myös koko muutostoimijuuden käsite liittyy ekspansiiviseen oppimiseen muutoslaboratorion kaltaisissa työnkehittämisinterventioissa. Ei voida aliarvioida intervention kontekstin ja tutkijoiden läsnäolon ja keskusteluun ja prosessin ohjaamiseen osallistumisen merkitystä yhteisen kehittelyn etenemisessä. Tällaista toimijuuden muutosprosessia ja kehitettyä mallia tuskin olisi syntynyt ainakaan tässä muodossa ilman interventiota. Jokainen tutkimustilanne on myös aina vuorovaikutustilanne, jossa tutkijan kysymykset ovat jo itsessään aina väliintulo, interventio, tutkittavaan, joten sillä on myös tulkinnan kannalta merkitystä. (Vilka, 2005, 144.) Vaikka laadullisessa tutkimuksessa pyritään paljastamaan tutkittavien käsityksiä niin hyvin kuin mahdollista, on koko ajan tiedostettava tutkijan ja tässä tapauksessa myös koko interventioasetelman vaikutus saatavaan tietoon sekä huomioitava, että kyse on tutkijan tekemistä tulkinnoista (esim. Hirsjärvi & Hurme, 2008, 189).

On huomattava, että tämän tutkimuksen näkökulma kattaa vain rajallisen osan toimijuuden ilmiöstä, ja toimijuutta olisi saman aineiston valossa voitu tarkastella myös monista muista näkökulmista. Tämän tutkimuksen aineistona on esimerkiksi pelkästään sanallinen viestintä, ja esittämiini tulkintoihin tulee siksi-kin suhtautua yhtenä tulkintavaihtoehtona, sillä niin paljon tietoa jää pelkän ää-
neen ilmaistun puheen tasolla piiloon ja rivien väliin (ks. mm. Rainio, 2003, 167). Alasuutari (2011, 155–157) muistuttaa, ettei aineisto ole koskaan yhtä tutkimuskohteensa kanssa, koska aineisto liitetään aina tutkimuksessa tiettyihin kehyksiin, jotta se pystyisi valaisemaan tutkimukselle asetettua kysymystä. Teh-
täessä päätelmiä aineistosta tulisi aineistoa tarkastella aina kokonaisuutena ja tiettyntyyppisenä vuorovaikutustilanteena (mts. 155–157). Vuorovaikutustilan-
teen olen pyrkinyt ottamaan analyysissä osaltaan huomioon eritoten keskuste-
lun ja puheenvuorojen kollektiivisuuden huomioimisessa. Kuitenkaan esimerkik-
si tutkijoiden roolia ja merkitystä vuorovaikutustilanteessa en ole käsitellyt tässä tutkimuksessa.

Tulokseeni muutostoimijuuden kollektiivisen luonteen näkymisestä aineistossa ja sen vahvistumisesta prosessin kulussa voidaan suhtautua kriittisyydellä sen vuoksi, että aineisto päättyy kuudenteen kokoukseen, eli aineiston perusteella ei voida lausua mitään muutostoimijuuden kollektiivisen muodon pysyvyydestä. Mm. Haapasaaren ym. (2014) tuloksissa muutostoimijuuden ilmausten esiinty-
vyys säilyi korkeana kaikissa prosessin loppupuolen kokouksissa. Tutkimukseni aineisto rajoittuu kehittämisintervention analyysi- ja suunnitteluvaiheisiin, eikä analyysiin sisälly aineistoa mallin implementaatio- tai jatkokehittelyvaiheista. Ke-
rosuo (2014, 187) toteaa, että hänen analyysissään muutostoimijuuden toteu-
tumisen kannalta oli kriittistä, että toimijat onnistuivat konkretisoimaan uuden
toiminnan idean käytännön kokeiluksi ja toteuttamaan kokeilun onnistuneesti. Myös ekspansiivisen oppimisen sykli voi täydentyä vasta, kun uusi kehitetty
toimintamalli otetaan käyttöön ja vakiinnutetaan käyttöön (Engeström 2004, 60). Diskursiiviset ekspansiiviset teot tulisi täydentää yhtä ekspansiivisilla käytännön
teoilla; nämä edellyttävät toisiaan (Engeström, Engeström & Suntio, 2002b, 324). Tämän tutkimuksen aineisto kattaa vain diskursiivisia muutostoimijuuden
ilmauksia, joiden perusteella ei vielä voida esittää väitteitä käytännön tekoina
näkyvästä muutostoimijuudesta. Työyhteisön muutostoimijuuden vahvistumisen

ja sen yhteisöllisten piirteiden muutoksen pysyvyyden arviointi vaatisi pitkää seurantamateriaalia pitkältä ajalta (mm. Haapasaari ym., 2014, 259).

Vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistettävyyteen, on sen pohjalla ajatus siitä, että yksittäisessä toistuu yleinen: tutkimalla yksityistä tapausta kyllin tarkasti voidaan saada näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu, jos ilmiötä tarkastellaan yleisemmällä tasolla (Hirsjärvi ym., 2009, 182). Tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia samoilla teoreettisilla välineillä tai samassa kontekstissa tehtyjen aikaisempien tutkimusten kanssa siinä laajuudessa, mitä minulla on tiedossani. Laadullisen tutkimuksen uskottavuutta voidaan parantaa, mikäli on löydettävissä tutkimustuloksia vastaavia ilmiöitä ja selityksiä muista tutkimuksista (mm. Moilanen & Räihä, 2015, 66). Kuitenkin tutkimuksen uskottavuus olisi voinut parantua, mikäli olisin verrannut ja suhteuttanut tuloksia vielä laajemmin aiheesta aikaisemmin saatuihin tutkimustuloksiin.

Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). *Muuttuva oppilaitosjohtaminen*. Muistio 2012:3. Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/141265_Muuttuva_oppilaitosjohtaminen.PDF
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning*. 2. painos. Oxford: Blackwell.
- Barnes, B. (2000). *Understanding Agency: Social Theory and Responsible Action* [e-kirja]. United Kingdom, London: SAGE Publications Ltd. DOI:10.4135/9781446219140
- Brannen, J. (2007). Working qualitatively and quantitatively. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative research practice* (s. 282–296). Lontoo: SAGE.
- Bratman, M. (2014). *Shared agency : a planning theory of acting together* [e-kirja]. New York : Oxford University Press.
- Chang, E., Heckhausen, J., Greenberger, E. & Chuansheng, C. (2010). Shared agency with parents for educational goals: Ethnic differences and implications for college adjustment. *Youth Adolescence*, 39, 1293–1304. DOI:10.1007/s10964-009-9488-7
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education* 16(1), 81–101. DOI:10.1016/S0742-051X(99)00051-7
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data : Complementary Research Strategies*. California: SAGE Publications, Thousand Oaks.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43(3), 168–182. DOI:10.1016/j.ijer.2006.06.010
- Edwards, A. (2009). From the systemic to relational: Relational agency and activity theory. Teoksessa A. Sannino, H. Daniels & K. D. Gutierrez (toim.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (s. 197–211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. Julkaisusta tehty verkkoversio (1999) saatavissa: <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>
- Engeström, Y. (1995). *Kehittävä työntutkimus : Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.

- Engeström, Y. (2000). From individual action to collective activity and back: Developmental work research as an interventionist methodology. Teoksessa P. Luff, J. Hindmarsh & C. Heath (toim.), *Workplace studies : recovering work practice and informing system design* (s. 150–168). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2004). *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y. (2005a). Knotworking to create collaborative intentionality capital in fluid organizational fields. Teoksessa M. M. Beyerlein, S. T. Beyerlein, & F. A. Kennedy (toim.), *Collaborative capital: Creating intangible value* (s. 307–336). Amsterdam: Elsevier.
- Engeström, Y. (2005b). *Development, movement and agency: breaking away into mycorrhizae activities*. Artikkelipaperin esitys tilaisuudessa International Symposium 'Artefacts and Collectives: Situated Action and Activity Theory' (ARTCO), Lyon 4.–6.7.2005. Saatavissa: <http://bit.ly/2cZvCW7>
- Engeström, Y. (2007). From stabilization knowledge to possibility knowledge in organizational learning. *Management Learning*, 38(3), 271–275. DOI:10.1177/1350507607079026
- Engeström, Y. (2008). From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work [e-kirja]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory and Psychology*, 21(5), 598–628. DOI:10.1177/0959354311419252
- Engeström, Y. (2014). *Learning by Expanding : An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* Press [e-kirja]. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9781139814744
- Engeström, Y., Engeström, R. & Suntio, A. (2002a). Can a school community learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. Teoksessa G. Wells & G. Claxton (toim.), *Learning for life in the 21st century : Sociocultural perspectives on the future of education* (s. 381–397). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Suntio, A. (2002b). From paralyzing myths to expansive action : Building computer-supported knowledge work into the curriculum from below. Teoksessa G. Stahl (toim.), *CSCL '02 Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning: foundations for CSCL community* (s. 318–324). Colorado: International Society of Learning Sciences.
- Engeström, Y., Rantavuori, J. & Kerosuo, H. (2013). Expansive learning in a library: Actions, cycles and deviations from instructional intentions. *Vocations and Learning*, 6(1), 81–106. DOI:10.1007/s12186-012-9089-6

- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. [DOI:10.1108/09534811111132758](https://doi.org/10.1108/09534811111132758)
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368–387. [DOI:10.1108/09534811111132758](https://doi.org/10.1108/09534811111132758)
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2012). Whatever happened to process theories of learning? *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 45–56. [DOI:10.1016/j.lcsi.2012.03.002](https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.002)
- Engeström, Y., Sannino, A. & Virkkunen, J. (2014). On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture & Activity*, 21(2), 118–128. [DOI:10.1080/10749039.2014.891868](https://doi.org/10.1080/10749039.2014.891868)
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10–17.
- Engeström, Y. & Virkkunen, J. (2007). Muutoslaboratorio – kehittävän työntutkimuksen uusi vaihe. Teoksessa E. Ramstad & T. Alasoini (toim.), *Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa : Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita* (s. 67–88). Työelämän kehittämisojelma (Tykes). Helsinki. Saatavissa: <http://www.tekes.fi/globalassets/julkaisut/r53-teksti-iii-korjattu-final.pdf>
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat : Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 : Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 185–206). 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (2011). Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.), *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja* (s. 11–32). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. (2014). Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Heranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!* (s. 17–31). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://bit.ly/2cldCLr>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus*, 34, 202–214.

Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi.libproxy.helsinki.fi/se/a/0358-6197/34/3/mitenkas.pdf>

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K. Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. DOI:10.1016/j.edurev.2013.05.001

Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Väitöskirja. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto. Saatavissa: <http://bit.ly/2cQKx3v>

Fredriksson, S. (2013). *Ristiriidat kehittävät johtajuuskulttuuria*. Psycon Oy 9.3.2016. Viitattu 15.6.2016. Saatavissa: <https://www.psycon.com/fi/views/asiantuntija/ristiriidat-kehittavat-johtajuuskulttuuria>

Giddens A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.

Gitlin, A & Margonis, F. (1995). The political aspect of reform : Teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103(4), 377–405.

Gordon, T. (2005). Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa Meurman-Solin, A. & Pyysiäinen, I. (toim.), *Ihmistieteet tänään* [e-kirja] (s. 114–130). Tampere: Gaudeamus.

Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. (2006). Collective ethnography, joint experiences and individual pathways. *Nordisk Pedagogik*, 26, 3–15. Saatavissa: <http://blogs.helsinki.fi/tatolone/files/2008/04/collectiveethnogra.pdf>

Gresalfi, M., Martin, T., Hand, V., & Greeno, J. (2009). Constructing competence: An analysis of student participation in the activity systems of mathematics classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 70, 49–70. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10649-008-9141-5>

Haapasaari, A., Engeström, Y. & Kerosuo, H. (2014). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232–262, DOI:10.1080/13639080.2014.900168

Halinen, I., Kauppinen, E., Sinko, P., Jääskeläinen, E. & Holappa, A.-S. (2014). *Opetussuunnitelmasta opettajille : Mikä muuttuu ja miksi?* [esitysmateriaali]. Educa-messut 25.1.2014. Viitattu 15.6.2016. Saatavissa: http://www.opi.fi/download/155459_opetussuunnitelmasta_opettajille_mika_muuttuu_ja_miksi_25012014.pdf

Happonen, H. & Juuso, H. (2010). Johdanto: Harjoittelukoulut tutkimus-, kokeilu- ja kehittämiskouluina. Teoksessa H. Juuso, M. Kliehinen, L. Kuure & A. Lindh (toim.), *Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen* (s. 7–9). Oulun yliopiston opetuksen kehittämisyksikön julkaisuja. Dialogeja 13. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Harjoittelukoulujen strategia 2020. Saatavissa: http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/suho-harre/Harjoittelukoulujen_strategia_2020.pdf

Hatakka, M. (2011). *Nainen, mies, rakkaus, seksi : Heterosuhteen kulku, kulttuurinen malli ja sitä selittävät diskurssit kahden omaelämäkerta-aineiston valossa*. Väitöskirja. Humanistinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://bit.ly/2ckONZN>

Helsingin yliopiston harjoittelukoulujen johtosääntö. Saatavissa: <http://bit.ly/2bM4A18>

Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu. *Koulun esittely*. Koulun nettisivut. Viitattu 30.5.2016. Saatavissa: http://www.vink.helsinki.fi/index.php?del=0&avaa_navi=2&frontpage=hide

Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu 2014–2015. Toimintakertomus. Saatavissa: http://www.helsinki.fi/kasv/nokol/tk_1415.pdf

Hilppö, J. (2016). *Children's Sense of Agency : A Co-Participatory Investigation*. Väitöskirja. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/160434/Children.pdf?sequence=1>

Hilppö, J., Rajala, A. & Riisla, K. (2015). *Pedalaboratory: University of Helsinki Viikki Teacher Training School 4/2015-8/2015* [esitysmateriaali]. CRADLE:n tutkimusseminaari Taipeiin ja Helsingin muutoslaboratoriotiimien kesken 21.8.2016. Helsingin yliopisto. Helsinki.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Historiahaastattelut. (2015). Viikin normaalikoulun toiminnan historiallista analyysia varten tehdyt koulun opettajien ja kouluhistorioitsijan haastattelut huhtikuussa 2015.

Hofmann, R., & Rainio, A. P. (2007). "It doesn't matter what part you play, it just matters that you're there." Towards shared agency in narrative play activity in school. Teoksessa R. Alanen & S. Pöyhönen (toim.), *Language in action. Vygotsky and leontievan legacy today* (s. 308–328). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Honkasalo, M.-L., Ketokivi, K. & Leppo, A. (2014). Moniselitteinen ja hämärä toimijuus. *Sosiologia* 51(4), 365–372. Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi/libproxy.helsinki.fi/se/s/0038-1640/51/4/moniseli.pdf>

- Hyrkkänen, U. (2007). *Käsityksistä ajatuksen poluille : Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan konseptin kehittäminen*. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 210. Väitöskirja. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino. Saatavissa: <http://bit.ly/2doSUo7>
- Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Seeking New Perspectives on the Development of Teacher Education: A Study of the Finnish Context. *Journal Of Teacher Education* 65(1), 39–52. DOI:10.1177/0022487113504220
- Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi, Herranen & Eteläpelto. (2014). Järki ja tunteet – kohti toimijuutta tukevaa johtamista. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!* (s. 121–144). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://bit.ly/2cWS3rT>
- Isotalo, K. (2014). *Pedagoginen synkronointi : Vaikeus johtamispäätöksissä yläkoulunrehtorien kokemana*. Väitöskirja. Kokkolan yliopistokeskus Chydenia. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://bit.ly/2cDQxyJ>
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (2006). Introduction to the Finnish Education System and Teachers' Work. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.), *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators* (s. 7–16). Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Finnish Educational Research Association. Saatavissa: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/jakku-sihvonen-niemi>
- Johnson, P. (2006). *Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://bit.ly/2cDTqZ8>
- Jyrkämä, J. (2008). Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä: hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viitekehykseksi. *Gerontologia*, 22(4), 190–203.
- Kajamaa, A. (2016). *Pedalabran seurantakokous 17.2.2016, Viikki* [esitysmateriaali]. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Karikoski, A. (2009). *Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä?* Väitöskirja. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Karikoski, A. 2009. Tutkimuksia 297. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19992/aikahyva.pdf?sequence=1>
- Kaskinen, H. (2016). *Johtajuuden särmistä uusia nousuja*. Työsuojelurahasto 13.4.2016. Viitattu 15.6.2016. Saatavissa: <https://www.tsr.fi/tutkimustietoa/tata-tutkitaan/hanke?h=115034>
- Kerosuo, H. (2011). Caught between a rock and a hard place : From individually experienced double binds to collaborative change in surgery. *Journal of*

Organizational Change Management, 24(3), 388–399.
[DOI:10.1108/09534811111132767](https://doi.org/10.1108/09534811111132767)

- Kerosuo, H., Kajamaa, A. & Engeström, Y. (2010). Promoting innovation and learning through change laboratory: An example from Finnish health care. *Central European Journal of Public Policy*, 4(1), 110–131. Saatavissa: <http://www.cejpp.eu/index.php/ojs/article/view/51>
- Kerosuo, H. (2014). Kollektiivinen muutostoimijuus : esimerkkinä solmutyöskentely rakennusalan kehittämishankkeessa. *Aikuiskasvatus* 34(3), 178–191.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 : Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 52–73). 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivunen, T. (2011). *Gender in Call Centre Work*. Väitöskirja. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto. Saatavissa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66826/978-951-44-8634-0.pdf?sequence=1>
- Kolbe, L. (1994). Traditio – murros – jatkuvuus? *Helsingin II normaalikoulun 125-vuotismatrikkeli*, 1994, 9–170. Helsingin normaalikoulu. Jyväskylä: Gummerus.
- Koli, A. (2014). *Työn mieltä etsimässä : Työhyvinvoinnin edistäminen ammatinopettajien työssä*. Väitöskirja. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://bit.ly/2deVjBs>
- Kumpulainen, K. & Lipponen, L. (2013). The dialogic construction of agency in classroom communities. Teoksessa M. B. Ligorio & M. César (toim.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (s. 193–217). Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Kupiainen, R. (2013). Kasvatuksen kriisi : mihin koulua tarvitaan? *Tiedepolitiikka*, 38(4), 51–58. Saatavissa: <http://bit.ly/2dbWUVJ>
- Kärkkäinen, M. (1999). *Teams as breakers of traditional work practices : A longitudinal study of planning and implementing curriculum units in elementary school teacher teams*. Väitöskirja. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19753/teamsasb.pdf?sequence=4>
- Käyhkö, L. (2015). *'Kivi kengässä' - opettajat yrittäjyyskasvatuksen kentällä : Tutkimus koulun ja paikallisyhteisön kumppanuudesta*. Väitöskirja. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/158077>
- Lapinoja, K.-P. & Heikkinen, H. L. T. (2008). Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.), *Ammatillisuus ja*

- ammattillinen kasvu* (s. 144–162). Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Lilja 2011, (Lilja, N. (2011). Keskusteluanalyysi ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa : tutkielman laatijan opas* (s. 68–87). Helsinki: Finn Lectura.
- Lipponen & Kumpulainen. (2010). Toimijuus ja sen kehittymisen tukeminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toon, M. Ubani ja Linnansaari H. (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus : 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 333–346). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Saatavissa: <http://bit.ly/2d3jxLV>
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812–819. DOI:10.1016/j.tate.2011.01.001
- Martikainen, T. (2010). Opettajuuteen ohjaaminen - ohjaajat, ohjauspyrkimykset ja koulutustarve. Teoksessa H. Juuso, M. Klielinen, L. Kuure & A. Lindh (toim.), *Koulun kehittämisen haaste : Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen*. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 13 (s. 25–38). Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Midgley, G. (2000). *Systemic intervention: Philosophy, methodology, and practice*. New York: Kluwer.
- Miettinen, R. (1993). *Oppitunnista oppimistoimintaan : Tutkimus opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämisestä Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa vuosina 1986–1991*. Tampere: Gaudeamus.
- Miettinen, R. (2013). *Innovation, human capabilities, and democracy: towards an enabling welfare state* [e-kirja]. Oxford: Oxford University Press.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2015). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 : Näkökulmia aloittellelle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 52–73). 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkelä, A. (2007). *Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa*. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 316.
- Niemi, H., Hansen, S.-E., Jakku-Sihvonen, R. & Välijärvi, J. (toim.), *Opettajakoulutus 2020*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Yliopistopaino. Saatavissa: <http://bit.ly/2cpV2do>
- Opetushallitus. (2014a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus. (2014b). *Uudet opetussuunnitelmien perusteet päätetty*. Opetushallituksen lehdistötiedote 22.12.2014. Viitattu 15.6.2016. Saatavissa: http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/uudet_opetussuunnitelmien_perusteet_paatetty
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012a). *Perusopetuksen laatukriteerit : Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Saatavissa: <http://bit.ly/2cRatOH>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012b). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 : Kehittämissuunnitelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>
- Opetusministeriö. (2007). *Opettajankoulutus 2020*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi>
- Palmu, T. (2003). *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä : Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Väitöskirja. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/palmu/sukupuol.pdf>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Oikeusministeriö. Finlex. Saatavissa: <http://bit.ly/2csNXKH>
- Raasumaa, V. (2010). *Peruskoulun rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22711/9789513938031.pdf>
- Rainio, A. P. (2010). *Lionhearts of the Playworld An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 233. Väitöskirja. Käyttätymistieteiden laitos. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://bit.ly/2cZtMEV>
- Rainio, P. (2003). *Tietotyön malli koulun kehittämisessä : Muutoksen esteet, edellytykset ja mahdollisuudet opettajien puheessa*. Tutkimusraportteja 7. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö. Helsingin yliopisto.
- Rainio, A. P. & Hilppö, J. (2015). Toimijuuden dialektiikka leikkimaailmassa - Kasvatussuhde ja pedagoginen paradoksi. Teoksessa P. Kauppila, J. Silvonon & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku* (s. 89–100). Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities and Theology 11. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Saatavissa: <http://urly.fi/AvQ>

- Rainio, A. P. & Hilppö, J. (2016). The dialectics of agency in educational ethnography. *Ethnography and Education*, 17, 1–17. Julkaistu sähköisesti 22.3.2016. [DOI:10.1080/17457823.2016.1159971](https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1159971)
- Rajala, A. (2016). *Toward an agency-centered pedagogy : A teacher's journey of expanding the context of school learning*. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 395. Väitöskirja. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/162742/towardan.pdf?sequence=1>
- Rantavuori, J. (2009). *Suhteessa kohteeseen ja suhteessa toisiin : Oppiminen ja vuorovaikutus opettajaopiskelijoiden suunnittelutapaamisissa*. Pro gradu -tutkielma. Soveltavan kasvatustieteenlaitos. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20107/suhteess.pdf?sequence>
- Riisla, K. (2016). *From Individual to Collective Knowledge: Teachers' Knowledge Creation in a School Organization*. Pro gradu -tutkielma. Käyttätymistieteiden laitos. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/163622>
- Romakkaniemi, M. & Järvikoski, A. (2012). Service users' perceptions of shared agency in mental health services. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 14(4), 381–394. DOI: 10.1080/13642537.2012.733556
- Ruonavaara, H. (2005). Toiminnan sosiologia ja empiirinen tutkimus. Teoksessa P. Räsänen, A.-H. Anttila, & H. Melin (toim.), *Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat* (s. 163–180). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Räsänen, P. (2005). Havaintojen mittaus ja aineiston jäsentämisen metodologia. Teoksessa P. Räsänen, A.-H. Anttila, & H. Melin (toim.), *Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat* (s. 85–102). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavissa: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons : What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sannino, A. (2008). From talk to action: Experiencing interlocution in developmental interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 15(3), 234–257. DOI:10.1080/10749030802186769
- Sannino, A. (2015). The emergence of transformative agency and double stimulation : Activity-based studies in the Vygotskian tradition. *Learning, Culture, and Social Interaction*, 4, 1–3. [DOI:10.1016/j.lcsi.2014.07.001](https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.07.001)

- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn : A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Silander, T., Rautiainen, M. & Kostiainen, E. (2014). Kuka muu muka muuttaa? Opettajankoulutuslaitoksen johtajat muutostyön arkkitehteinä. Teoksessa Toim. P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylän yliopisto (s. 151–168). Saatavissa: <http://bit.ly/2cldCLr>
- Silvonen, J. (2015). Toiminta ja suhteet – neljä fragmenttia toimijuudesta. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku* (s. 3–15). Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Saatavissa: <http://urly.fi/AvQ>
- Simola, H. (2015). *The Finnish education mystery: Historical and sociological essays on schooling in Finland*. New York: Routledge.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 244–257. Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi/libproxy.helsinki.fi/se/a/0358-6197/28/4/pedagogi.pdf>
- Soukainen, U. (2013). Superior's pedagogical support in distributed organisation. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganyake & J. Rodd (toim.), *Researching leadership in early childhood education* (s. 127–144). Tampere: Tampere University Press.
- Tainio, L. (2005). Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. Teoksessa L. Kuure, E. Kärkkäinen & M. Saarenkunnas (toim.), *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action : AFinLA Yearbook* (s. 179–192). Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée 63.
- Teräs, M. (2007). *Intercultural Learning and Hybridity in the Culture Laboratory*. Väitöskirja. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://bit.ly/2cWfMtU>
- Tiittula, L. (1985). Puheenvuorojen vaihtuminen keskustelussa. *Virittäjä*, 89, 319–336. Saatavissa: http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/1985_319.pdf
- Toikko, T. & Rantanen, T. (2009). *Tutkimuksellinen kehittämistoiminta : Näkökulmia kehittä-misprosessiin, osallistumiseen ja tiedontuotantoon* [e-kirja]. Tampere: Tampere University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.

- Vaattovaara, V. (2015). *Elämänkulku ja toimijuus : Lapin maaseudun nuorista aikuisiksi 1990–2011*. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto. Saatavissa: <http://bit.ly/2d5phaD>
- Valli, R. (2015). Mitä numerot kertovat? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 : Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 226–238). 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- van den Berg, M. (2012). Tutkiminen, kokeilu ja kehittäminen harjoittelukoulujen arjessa. Teoksessa M. van den Berg, R. Mäkelä, H. Ruuska, K. Stenberg, A. Loukomies & R. Palmqvist (toim.), *Tutki, kokeile ja kehitä*. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2012 (s. 8–9). Saatavissa: http://www.norssi.helsinki.fi/uploads/TUTKOKE_web.pdf
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2008). Professionaalisuus – omissa vai muiden käsissä? Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s. 124–143). Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Vilka, H. (2005). *Tutki ja kehitä*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités* 3(1), 43–66.
- Virkkunen, J. & Ahonen, H. (2008). *Oppiminen muutoksessa : Uusi väline työyhteisön oppimiskäytäntöjen uudistamiseen*. 2. painos. Vantaa: Infor.
- Virkkunen, J., Ahonen, H., Schaupp, M. & Lintula, H. (2010). *Toimintakonseptin yhteisen kehittämisen mahdollisuus*. Tykes. Raportteja 70. Saatavissa: https://www.tekes.fi/globalassets/julkaisut/tekes_raportti_70_web.pdf
- Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J. & Helle, M. (2001). *Muutoslaboratorio : uusi tapa oppia ja kehittää työtä*. Helsinki: Edita. Saatavissa: <http://bit.ly/2b5hRIJ>
- Virkkunen, J. & Newnham, D. S. (2013). *Change laboratory : A tool for collaborative development of work and education*. SensePublishers.
- Virkkunen, J. & Tenhunen, E. (2010). Finding a concept that integrates specialists' know-how – The case of special school for handicapped and neurologically ill children. *Cultural-Historical Psychology*, 4, 29–39.
- Vähäsantanen, K. (2013). *Vocational teachers' professional agency in the stream of change*. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://bit.ly/2d9xA6u>
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. (2012). Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukakäytännöissä koulutusorganisaatioissa. *Aikuiskasvatus* 32(2), 96–106. Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi/libproxy.helsinki.fi/se/a/0358-6197/32/2/opettaji.pdf>

- Ward, N. & Tsukahara, W. (2000). Prosodic features which cue back-channel responses in English and Japanese. *Journal of Pragmatics*, 32(8), 1177–1207.
- Willman, A. (2001). *Yhteistyön ristiriitaiset puheetavat : Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä*. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. Saatavissa: <http://herkules oulu.fi/isbn9514264053/isbn9514264053.pdf>
- Yamazumi, K. (2009). Expansive agency in multi-agency collaboration. Teoksessa A. Sannino, H. Daniels & K. D. Gutierrez (toim.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (s. 212–227). Cambridge: Cambridge University Press.

Liitteet

Liite 1

Litteraatiiossa käytetyt symbolit

---	en kuule / en saa selvää
(?)	en ole varma, kuulinko oikein
#	keskeyttää toisen puheen
##	puhuu päällekkäin
...	puhe jatkuu ja/tai puheen loppu jää avonaiseksi
⌘	luova tauko (pitkä tauko on merkitty sekunneissa, esim. ⌘ 30 s.)